دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣، ص ص ١ - ١٩٧ بالعربية، ص ص ١ - ٢٥ بالإنجليزية (١٩٨٦)



دراسات تربوية

مجلة كلية التربية

جامعة الملك سعود

المجلد الثالث

١٩٨٦

الناشر: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود - الرياض

مجلة كلية التربية ـ جامعة الملك سعود

دورية أكاديمية تصدرها كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود.

تقبل المجلة للنشر، وبعد التحكيم، البحوث والدراسات العلمية والمقالات النظرية في التربية بفروعها المختلفة، وعلم النفس بجميع ميادينه.

والنشر في هذه المجلة ليس مقصورا على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. وهي لا تقبل للنشر إلا ما كان مبتكرا من البحوث التي لم يسبق نشرها، كما أنها تتطلب ممن تنشر له مقالة بها ألا يعيد نشرها في مجلة أخرى إلا بعد الحصول على موافقة كتابية من هيئة تحرير المجلة.

تقدم المقالات والبحوث من أصل وصورتين منسوخة على الآلة الكاتبة، على مسافتين (بما في ذلك الهوامش والتذييلات) وعلى ورق مقاس ٢١×٢٩,٧سم (A4) وعلى وجه واحد فقط. ويكون لكل مقالة ملخص باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، لا يتجاوز كل منهما ٢٠٠ كلمة.

ويقوم المؤلفون بمراجعة تجارب الطبع على الأصول، مع مراعاة عدم إجراء أي تعديلات، سواء بالحذف أو بالإضافة، على أن تعاد تجارب الطبع بعد مراجعتها خلال ٤٨ ساعة.

ومن حق مؤلف كل مقالة أن يحصل على أربعين مستلة مجانا.

المراسلات:

ترسل جميع المقالات إلى:

رئيس تحرير مجلة «دراسات تربوية» كلية التربية، جامعة الملك سعود. ص.ب ٢٤٥٨، الرياض ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية.

عدد مرات الصدور: سنوية

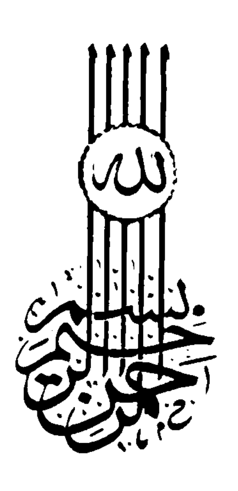
قيمة الاشتراك السنوي: ١٠ ريالات سعودية

٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد)

الاشتراك والتبادل عن طريق:

عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود،

ص.ب ٢٢٤٨٠،الرياض ١١٤٩٥ ، المملكة العربية السعودية.



دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣، ص ص ١ - ١٩٧ بالعربية، ص ص ١ - ٢٥ بالإنجليزية (١٩٨٦م)

دراسات تربوية

مجلة كلية التربية

جامعة الملك سعود

المجلد الثالث

١٩٨٦

الناشر : عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود
ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود

دراسـات تربـوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٣، ص ص ١ -١٩٧ بالعربية، ص ص ١ - ٢٥ بالإنجليزية (١٩٨٦م)

المحتويات

القسم العربي

صفحة

القسم الإنجليزي

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣ ، ص ص ١ - ٢٧ (١٩٨٦م)

بعض الأساليب التقنية ومدى الاستفادة منها في الإدارة التعليمية

محمد عبدالله المنيع

الأستاذ المساعد بقسم التربية ،

كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية .

تعـرضت الدراسة لواقع الإدارة التعليمية والمؤسسات التي تقدم خدمات تعليمية ، أسوة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى .

وتـطرق البـاحث بعـد هذا إلى الإدارة التعليمية وكونها نظامًا يتعلق بمعـرفة المدخلات والمخرجات وذلك بحيث تؤدي العمليات - فيها - إلى تطوير التعليم وتحقيق أهدافه المرجوة .

وعـرض البـاحث المقصـود من مفهـوم التكنولوجيا الإدارية على أنها مجموعة المعارف العلمية والأساليب المنظمة التي تطبق في مواجهة المشكلات العملية بغية حلها في ميدان الإدارة .

ولهـذا فإن الإدارة تحتاج إلى مزيد من الأساليب الحديثة في توصيف الـوظـائف وفي تنظيم هياكلها وفي تدفق الحركة بين القنوات وفي تكوين أسـاليب التـوثيق والمعلومـات وجعلها أساسًا لاتخاذ القرارات وفي تحسين العلاقات الإنسانية .

وانتقل الباحث بعد ذلك إلى وصف أسلوب تحليل النظم، وتلك الأساليب التي تشمل المدخلات والمخرجات وما بينها من علاقات وتفاعلات، هي نظام يستفيد من عدد من البدائل التي تزخر بها مجالات الإدارة التعليمية. ومن هذا المنطلق قد اعتبر أن أسلوب دراسة الجدوى ربما تكون مفيدة للإدارة التعليمية، لأن التعليم ركن أساسي يحقق أهداف التنمية.

واعتبر الباحث أن شبكة بيرت حول أسلوب تخطيط وتنفيذ المشروعات من أهم الوسائل المفيدة في هذا الجانب كما أن النظام PPBS تساعد على بناء البرامج المدرسية ونُظم المحاسبة لسهولة الحصول على التقويم والتخطيط طويل الأجل.

مقدمة

لقد قامت الإدارة التعليمية بتحقيق جزء كبير من أهدافها وذلك عندما كانت الإدارة تشرف على عدد قليل من المدارس، كما أن مهمتها في الماضي تركزت على نشر التعليم وتوفير الخدمات الضرورية له. كما أن عملها لا يتعدى تسيير الأمور وتلبية رغبة الأهالي في الحصول على فرص التعليم في مختلف المدن والقرى. فكان التعليم يتجه نحو الكمية أكثر منه إلى الكيفية. وهذا واضح في عدم وجود معايير لمن يريد أن يكون مدرسًا أو مدير مدرسة أو إداريًا في إحدى المناطق التعليمية أو في الجهاز المركزي للتعليم.

وبعد ازدياد الطلب على التعليم وتضاعف الإقبال عليه خلال سنوات قليلة، وتطور العلوم التربوية فإن الإدارة التعليمية تواجه تحديات كبيرة لأن أساليبها القديمة لم تعد صالحة في وقت أصبحت التطورات التكنولوجية تدخل في جميع الميادين بل في كل زاوية من زواياه.

وعندما تسعى كثير من الدول النامية إلى تطوير جميع مرافق التعليم لكي تصل إلى تحقيق خططها التنموية الطموحة فإنها كثيراً ما تغفل النظر في تطوير الإدارة التعليمية فهي لم تحظ بقسط كبير من العناية والاهتمام بالرغم من أنها تعتبر المفتاح الرئيس لحركة التطوير التربوية .

ونتيجة لذلك فإن الإدارة التعليمية أصبحت تواجه تحديات كثيرة لأنها لا تستطيع أن تواكب هذه التطورات وهي في نفس الوقت لم يشملها التطوير والتحسين في أدائها . فأساليبها القديمة ما زالت باقية ومهامها الرئيسة ما زالت سارية المفعول والتي ربما كانت تؤدي الغرض المطلوب في الوقت الماضي ولكنها لا تفي بمسؤولياتها الجديدة ونظرًا لتعدد مهامها وتطور التعليم من الناحية النوعية والكمية وتعدد وسائل حفظ المعلومات وتقدم طرق اتخاذ القرارات الإدارية .

وحينما يتطرق البحث إلى إلقاء الضوء على بعض الأساليب التقنية ومدى الاستفادة منها في الإدارة التعليمية فإنه يهدف إلى تعريف المديرين التربويين بصفة خاصة والمسؤولين عن التعليم بصفة عامة بأهمية الإدارة التعليمية كنظام تنصهر فيه جميع مدخلات التعليم لينتج لنا القرارات الحكيمة المبنية على الأسس العلمية والتي تؤدي بدورها إلى تطوير العملية التربوية . كما يهدف البحث أيضًا إلى تعريف المدير ببعض الأساليب التقنية مثل تحليل النظم ، ودراسة الجدوى وأسلوب متابعة وتقويم المشروعات (أسلوب بيرت PERT) ، ونظام البرمجة والتخطيط والتمويل (PPBS) . واستخدام الأساليب التقنية في الإدارة ليس بالضرورة استخدام الآلات والأجهزة ، وإنما الأهم من ذلك طريقة التفكير المبنية على الأسس العلمية لاتخاذ القرارات التربوية .

والهدف العام من هذا كله هو تطوير الإدارة التعليمية وأخذها بعين الاعتبار عند وضع الخطط التربوية وعند التفكير لتطوير أي جزء من أجزاء الميدان التربوي .

واقع الإدارة التعليمية

لقد تضاعف عدد المعلمين والإداريين التابعين لوزارة المعارف في المملكة خلال فترة السنوات العشر الأخيرة حيث بلغ عددهم في العام الدراسي ١٤٠٣/١٤٠٤هـ (٦٦٥٥٢) معلمًا وإداريًا، فزاد عدد المعلمين والإداريين في المرحلة الابتدائية ٣٣١٢٨ معلمًا وإداريًا خلال الفترة من ١٣٩٤/١٣٩٥هـ إلى ١٤٠٣/١٤٠٤هـ . وزاد عدد المعلمين والإداريين في المرحلتين المتوسطة والثانوية ١٢٢٤٦ معلمًا وإداريًا خلال هذه الفترة (مركز المعلومات الإحصائية بوزارة المعارف).

ونتيجة لذلك اتجه النمو في إعداد الإداريين إلى الناحية الكمية دون الكيفية، مما أدى إلى تضخم أعداد الموظفين الإداريين وإلى الإخلال بنسبهم في هيكل العمالة التعليمية وبالتالي إلى ارتفاع تكاليف العمل الإداري داخل ميزانيات التسليم في كثير من الدول النامية.

وفيما يخص عدد المؤسسات من مختلف الأنواع والمستويات خلال الفترة من ١٣٩٤/١٣٩٥هـ إلى عام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ فقد بلغ عددها في عام ١٣٩٤/١٣٩٥هـ (٢٦١٤) مؤسسة منها (٢٠٦٧) مدرسة ابتدائية أي (٧٩٪) من المجموع. ووصل عدد المدارس الابتدائية عام ١٤٠٥هـ (٤٣٢٣) مدرسة. وتضاعف عدد المدارس المتوسطة والثانوية خلال فترة السنوات العشر المذكورة. وأنشئت (١٠) كليات متوسطة و(٤) مراكز للعلوم والرياضيات. (مركز المعلومات الإحصائية، ٣ : ١٠).

وإذا كان التعليم قد حقق توسعًا كبيرًا كميًا وكيفيًا محسوسًا فإن النقص ما زال واضحًا في القيادات اللازمة في مختلف مجالات العمل التربوي، وإذا وضعنا في الاعتبار التطور الكبير المرتقب في التعليم وفي التطور العلمي والتكنولوجي والقضايا التي سوف تبرز تبعًا لذلك فإن مواجهة القضايا الإدارية تبدو أكثر إلحاحًا (نقد، ٦٨).

وبالرغم من هذا التوسع الكبير في التعليم فإن الإدارة التعليمية ما زالت تستعمل نفس الأساليب الإدارية القديمة، فتعتمد إلى حد كبير على الافتراضات الشخصية، والتخمين، فلم يكن باستطاعتها استيعاب وإدارة المؤسسات التعليمية المتزايدة؛ إن التطور في التعليم لا يمكن أن يتحقق بدون تطور في إدارته بل إن الإدارة هي العنصر الأساسي في تطوير التعليم.

إن عجز الإدارة التعليمية عن التحرك لملاءمة التوسع والتطور في التعليم أدى إلى عدم وجود توازن بين متطلبات الخطط التنموية وما ينتجه التعليم من قوى بشرية. فمثلاً يوجد فرق شاسع بين أعداد المدارس الثانوية وأعداد المدارس المهنية والفنية ومع أن المدارس الثانوية تؤهل الطلبة للالتحاق بالجامعات، فالكثير منهم لا يستطيع مواصلة التعليم الجامعي، كما أن الجامعات أيضًا تخرج العديد من الطلبة في تخصصات أصبحت الحاجة إليها قليلة في الوقت الحاضر بالرغم من وجود نقص كبير في كثير من التخصصات. وبذلك فشلت كثير من الدول النامية في متابعة التطور الديناميكي لاحتياجات التعليم المتغيرة.

كشفت معظم الدراسات التي أجريت على القوى العاملة حديثًا في الدول النامية والدول الصناعية عن وجود تباين كبير، سواء كان ذلك بالنسبة للحاضر أو للمستقبل، بين نمط المخرج التعليمي وبين نمط القوى العاملة التي يحتاج إليها النمو الاقتصادي، فمثلاً نجد وفرة وكثرة من خريجي المدرسة الثانوية التي تعد تلاميذها إعدادًا كلاسيكيا ليلتحقوا بالجامعة. ويقابل ذلك وفرة من خريجي الجامعات من كليتي الآداب والحقوق، وهي وفرة تزيد على الحاجة الفعلية لهم. ويوجد في بعض دول أمريكا اللاتينية عدد كبير من الأطباء يبدو أن مزاولتهم للطب أمر بعيد الاحتمال. ومن ناحية أخرى أوضحت هذه الدراسات وجود نقص نسبي وبصفة عامة من الفنيين في المستوى المتوسط في مجالات العمل المتعددة في الوقت الحاضر. كما كشفت هذه الدراسات عن نقص في مجالات الصحة والزراعة وغيرهما من المجالات التي تعتمد على الرياضيات والعلوم التي يحتاج إليها بشدة لأغراض التنمية القومية (كومبز، ٢).

ويوجد بعض المؤشرات التي تسترعي الانتباه في عدم فعالية الهياكل الإدارية بوصفها الحالي - الثغرة الموجودة في الأداء بين الخطط والنتائج والثغرة الموجودة في الاتصال بين تكوين السياسات والتطبيق في الطاقة المحدودة للقيام بالواجبات الجديدة ما لم توجد أزمة أو الانشغال المتزايد بالطرق على حساب إنجاز العمل حسب الأهداف المرسومة (Raja, 118) .

كما أن الإدارات التربوية العليا لم تتحرك لتنقذ الموقف لأنها لا توجد لديها العناصر القيادية التربوية المدربة وإن وجدت في بعض الإدارات فإن هذه العناصر مقيدة بالأنظمة واللوائح التي عندما تطبق تبقى لعشرات السنين بدون تطوير أو تغيير. وبرغم تطور التعليم في مختلف مراحله إلا أن أنظمة التمويل له ما زالت تتبع الأساليب البدائية فأصبحت هذه الأنظمة لا تواكب التطورات الحديثة.

وأثبتت التجارب أن الإدارة التربوية في بعض من الدول النامية عاجزة عن استقلال الموارد المالية والبشرية المتاحة لها، فما زالت بعض هذه الدول تعتمد اعتمادًا كليا على الخارج في تأليف مناهج التعليم والكتب المدرسية بالرغم من توافر الطاقات البشرية المحلية المدربة، كما أن التجربة تشير إلى أن هذه المناهج لم تصل إلى المستوى المطلوب في ملاءمتها للبيئة والتدرج العلمي المتناسق في محتوياتها وفي مجال التدريب مثلاً. يمكن لدولة نامية معينة أن تتعرض لمشكلة خطيرة، لو أنها اتبعت أشكال التعليم في الدول الصناعية ونظمها، فظلت متمسكة بها في مجالات معينة، مع أنها تبدو للعين ببساطة غير ملائمة لظروفها (كومبز، ٢٠٠) .

وعند النظر إلى الإنفاق في التعليم فإنه ربما توجد بعض المرونة في تمويل بعض الأنشطة المدرسية ففي بعض الحالات يمكن لطلبة من إحدى المناطق التعليمية لإحياء سهرة شعبية أو رحلة طلابية ربما تصل تكاليفها إلى مئات الآلاف من الريالات كما يمكن انتداب شخص لعدة أسابيع ولكن من الصعب الموافقة على صرف مثل هذه المبالغ في تجارب تعليمية أو أنشطة علمية.

فعلى سبيل المثال لا الحصر هل يشجع النظام بتمويل تجارب تعليمية في عدد من المدارس أو تمويل بحث أو إيفاد أحد المتخصصين إلى دول عربية أو أجنبية للتعرف على النماذج التربوية الحية وإعداد تقارير عنها، هل يمكن ذلك دون أن يمر على العديد من الإدارات والمسؤولين وربما في النهاية لا تتم الموافقة عليه لأن ذلك ربما ليس موجودًا في الخطة أو النظام التعليمي أو أن البند المالي لا يتحمل ذلك.

ويدل تمحيص مجالات الإنفاق على التربية في البلاد العربية على أن الرواتب والمصاريف الجارية تستوعب معظم الموارد وتتراوح في كثير من الحالات بين ٨٠٪ و ٩٠٪ من الميزانيات، وأن الإنفاق على الجوانب النوعية والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية لا يزال ضئيلاً. ومن الأهمية بمكان أن يتطور النمو الاقتصادي وتتطور الإنتاجية على مختلف المستويات وتزداد مهارات العاملين وكفاياتهم في مختلف المجالات وأن ينال المعلمون نصيبهم العادل من ناتج الدخل القومي بما يتفق مع مؤهلاتهم ومهماتهم الاجتماعية والقومية من ناحية، ومع قدرة الموارد التي يتيحها العمل المنتج لتمويل رواتبهم بصورة عادلة من ناحية ثانية، ومراجعة هياكل الرواتب على المستوى القطري والقومي باستمرار، وأن يعاد النظر في مجالات الإنفاق على التعليم لكي تحظى جوانب الكيف في التربية وجهود تطويرها بنصيب أوفى وأن تراعي متطلبات الأبنية المدرسية على المدى البعيد (الشريف، ١٦٣).

ويمكن للإدارة التعليمية أن تتغير من هذا الواقع الذي سبق أن ألقينا عليه بعض الضوء وذلك بالنظر إلى وظائفها الأساسية فليست إدارة تسيير وإنما إدارة تطوير لتحقق الأهداف التعليمية الشاملة.

وينبغي على المسؤولين التربويين أن يعيدوا النظر في النظام التعليمي الحالي في جملته سواء لجهة أهدافه وبناه وطرائقه، أو لجهة وسائل تمويله. فالاستراتيجيات الجديدة للتربية ينبغي أن تنبع من رؤية شاملة للوسائل والنظم التربوية، من حيث قابليتها للاستجابة لحاجات مجتمعات هي في تغيير مستمر (كوترى، ٧٧).

وبذلك تنبع أهمية استعراض بعض الطرق المتبعة في مجال الإدارة العامة ومدى تطبيقاتها في مجال الإدارة التعليمية لمعرفة ما يمكن الاستفادة منها في عملية اتخاذ القرارات وترشيد الإنفاق.

التكنولوجيا الإدارية

لا شك أن التغييرات السريعة التي تمر بالعالم انعكست آثارها على كل ناحية من نواحي الحياة بدرجات متفاوتة، وكانت أسرع مما أمكن استيعابه وتطبيقه في مجال التربية، ومن هنا كانت الفجوة بين التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمع وبين المدرسة المعاصرة التي لم تستجب لهذه التغيرات إلا بقدر قليل، فما زالت الأنظمة التعليمية في أغلبها لا تساير هذا التغيير، وما زالت المؤسسات التعليمية تلهث وراء التغيرات التي تحدث في المجتمع في محاولة للأخذ بأسباب التقدم العلمي في مجالات الممارسة التربوية في المدرسة. ولو تأملنا المناهج الدراسية على مختلف مستويات التعليم، لوجدنا أنه تعوزها الصلة المباشرة باحتياجات المجتمع، وأنها قصرت في أن تزود الفرد بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تساعده على احتياجاته الأساسية والتكيف مع متغيرات العصر وفرص العمل الجديدة التي أوجدها التطور العلمي والتكنولوجي (الطوبجي، ٢٩).

وكثيرًا ما يتبادر إلى الذهن بأن التكنولوجيا تعني الآلات والأجهزة مثل الكمبيوتر، والآلات الحاسبة، وأجهزة الوسائل التعليمية ولكن معنى التكنولوجيا أوسع من ذلك فهي تعني التفكير بالطرق العلمية الموضوعية، ولا تمثل هذه الآلات والأجهزة إلا جانبًا من جوانب التكنولوجيا. لذلك فإن الجانب الأساسي لها هو «التكنولوجيا العقلية».

وبذلك فإنه يمكن تعريف «التكنولوجيا الإدارية» بأنها مجموعة المعارف العلمية والأساليب المنظمة التي تطبق في مواجهة المشكلات العملية بغية حلها

في ميدان الإدارة، دون أن يعني ذلــك بالضرورة استخــدام الآلات في التــطبيق (Knexevich, 16) .

وهذا البحث يلقي الضوء على التكنولوجيا العقلية في الإدارة حيث إنها تعتبر الركن الأساسي لتطوير الإدارة التعليمية وذلك عن طريق تقديم بعض الأساليب والتقنيات الجديدة التي أصبحت تستخدم الآن في كثير من الميادين.

أسلوب تحليل النظم

لقد بدأ أسلوب تحليل النظم في الظهور بعد الحرب العالمية الثانية لتطوير أسلحة الجيش الأمريكي وانتشر استعماله في الميادين الأخرى، إلا أن التعليم كعادته يأتي في آخر الميادين التي تتبنى الأساليب الحديثة وأخذ التعليم بهذا الأسلوب خصوصًا عندما اتضحت أهميته في تطوير الأنظمة التعليمية.

وأسلوب تحليل النظم مفيد لرجل الإدارة التعليمية من حيث إنه أسلوب علمي تحليلي يزيد من قدرتنا على فهم مكونات النظام التعليمي في أبعادها المختلفة ومن ثم نستطيع من خلال دراسة العلاقة بين مكونات هذا النظام أن نرفع من كفاءة أنظمتنا التعليمية (مرسى، ٣١١).

ولم يظهر «تحليل النظم» اعتباطًا أو وليد الصدفة أو رغبة في التجديد لذاته، وإنما هو وليد عوامل واعتبارات جعلت ظهوره والأخذ به ضرورة وحتمية في النصف الثاني من القرن العشرين. وأهم هذه العوامل والاعتبارات (الغنام، ١١٥):

١ ـ ازدياد معدل سرعة التغيير في المجتمعات وتزايد الحاجة إلى النظر في المستقبل على المدى الطويل، مما يجعل اتخاذ القرارات والأحكام بشأن هذا المستقبل مجازفة ما لم

تقم على تفكير وتحليل عميقين، وتقدير للاحتمالات والبدائل المختلفة والموازنة أو المقارنة بينها.

٢ ـ ازدياد تعقد النظم وتعدد العوامل والعلاقات المتضمنة فيها والممتدة منها وإليها، الأمر الذي يستلزم التحديد والتحليل حتى يمكن تسييرها وتطويرها إلى ما هو أفضل.

٣ ـ اتساع فرص الاختيار وتعدد الاحتمالات والبدائل في الموقف الواحد أو المشكلة الواحدة.

٤ ـ قلة أو ندرة الموارد (المالية) ـ مهما بلغ حجمها ـ وذلك بالقياس إلى المطالب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، تعويضًا لهذه القلة أو الندرة، وتحقيقًا لأكبر قدر من المطالب على أحسن وجه.

٥ ـ ازدياد التخصص في العلوم والحاجة إلى تعويض ذلك في معالجة القضايا والموضوعات بالنظرة الشاملة والإفادة من أكثر من تخصص واحد في آن واحد.

وفي مجال التربية بالذات تشتد الحاجة إلى مثل هذه النظرة الشاملة التي تقطع أكثر من تخصص وتفيد منه. إذ المعروف أن التربية نظام له أبعاده الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية والنفسية.

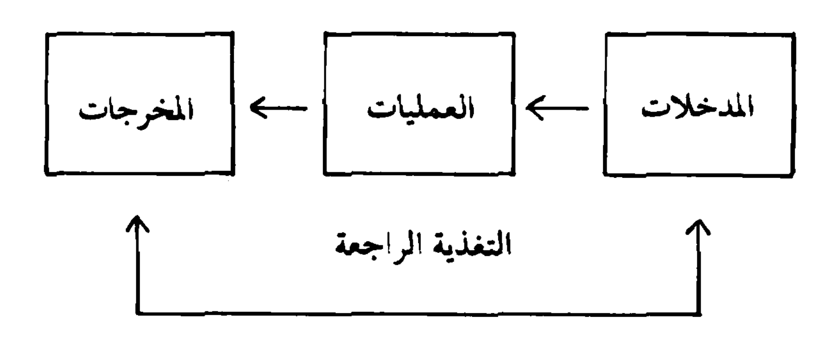
وقد توصل العديد من الباحثين إلى إيجاد عدة تعريفات لتحليل النظم فقد قام الدكتور توفيق مرعي (٦٥) بتحليل التعريفات المختلفة وصاغ التعريف التالي:

النظام هو الكل المركب من مجموعة من عناصر لها وظائف وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين، وبذلك يؤدي الكل المركب في مجموعه نشاطًا هادفًا، وتكون

له سمات مميزة وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، ويوجد في بعد مجالي وآخر زماني، ويكـون مفتـوحًا يسمح بدخول المعلومات أو الأفكار أو الموارد إليه، ويكون ضمن حدود، وله مدخلات ومخرجات.

ومن التعريف السابق يتبين أن تحليل النظم يتكون من العمليات التالية:
١ ـ التعرف على النظام من حيث أهدافه وحدوده.
٢ ـ تفاعل بين المدخلات وهي العناصر والمكونات الأساسية للنظام لتكوين المخرجات.
٣ ـ المقارنة بين النظم البديلة وتحديد الأفضل.
٤ ـ اعتماد الأسلوب الكمي في اختيار البدائل.
٥ ـ اتخاذ القرارات الموضوعية بعد وضوح الصورة.

ويمكن توضيح مكونات النظام الرئيسة كما هو في شكل (١).



شكل (١)
الإدارة في ضوء نظرية النظم

وبعـد كل هذا فإن تحليل النـظم أوسـع وأعمق من مجرد تحديد المـدخـلات والمخرجات وما بينهما من علاقات وتفاعلات داخل النظام. فتحليل النظم ـ كما قدمنا ـ منهج واتجاه يستهدف مساعدة الفرد أو جهة من الجهات على اتخاذ قرارات أفضل. ومعنى هذا أن «النـظام» موضوع الدراسة، والذي يرجى اتخاذ قرار فيه، ينبغي أن

يصمم له عدد من البدائل حتى تتيسر المقارنة والمفاضلة، ويتم اتخاذ القرار على بصيرة وفق حيثيات علمية واضحة (الغنام، ١٢٨).

لذلك نرى أن تحليل النظم يساعد المديرين على اتخاذ القرارات المبنية على الأسس العلمية من خلال الواقع والتطلعات إلى المستقبل وبذلك يتجنب المدراء الوقوع في الأخطاء الناجمة عن اتخاذ القرارات العفوية المبنية على التخمين، والذاكرة، والقلم والورقة. كما أنه يزود المربين بصورة واضحة لجميع العناصر التي لها علاقة بالموضوع الذي يريد اتخاذ قرار فيه بحيث يكون القرار شاملاً وملائمًا لأن المدير يستطيع أن يختار البدائل التي تعطي نتائج أفضل.

وقد استخدم أسلوب النظم لزيادة فعالية التربية ولكن بعدد محدود من الدراسات العربية، فقد استخدم سمير عبدالعال محمد تحليل النظم في البحث العلمي لتطوير تدريس الميكانيكا الكلاسيكية بالمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية وقد نتج عن دراسته نتائج منها (محمد، ٣٠ ـ ٦٥):

١ ـ أن المناهج التقليدية للبحث العلمي مثل المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، والمنهج التاريخي، تستخدم أسلوب التحليل والمقارنة بصفة عامة كأداة لدراسة أوضاع المشكلة التي تواجهها ولإصدار الأحكام فيها، وأن لهذه التحاليل والمقارنات حدودها وقصورها، فالتحليل والمقارنة في البحث الوصفي مثلاً لا يخضعان لإطار النموذج الذي يوضح العلاقة بين مدخلات النظام أو مصادره ومخرجاته أو نتائجه ويحول دون الاجتهاد الشخصي والأحكام الذاتية، وهما في البحث التجريبي يتناولان موقفًا مصغرًا يصعب الوصول منه إلى أحكام عامة تصدق على الموقف الكبير.

٢ ـ أما تحليل النظم ـ كمنهج أو كطريقة ـ فيتبع نمطًا أو نموذجًا معينًا في معالجة النظام الذي يعالجه. ومن شأن هذا النموذج أن يجنب الباحث الأحكام الذاتية مهتديًا بنظرة كلية إلى النظام أو الموقف المشكل، فيرى فيه من عوامل وعلاقات متشابكة يجب

حسابها جميعًا، بل يحسب أيضًا العوامل التي قد تؤثر في النظام من الخارج ويضعها في اعتباره. ثم يتناول النظام من واقع مصادره أو مدخلاته ومن حيث مخرجاته وما بينها من علامات. ويترتب على هذا التحليل إمكان معالجة المدخلات والمصادر والتعديل فيها بما يؤدي إلى إحداث تغييرات في المخرجات في اتجاه أهداف النظام.

أسلوب تخطيط ومتابعة تنفيذ المشروعات (بيرت PERT)

لقد بدأت طريقة بيرت (PERT) في الجيش الأمريكي لتطوير الصواريخ التدريبية في مواجهة التطور السوفيتي في هذا المجال.

وكان موضوع التوقيت والانتهاء من تطبيق الاستراتيجية من الموضوعات الهامة مما استدعى استخدام بعض الأساليب التقنية لتحقيق ذلك في أقرب وقت ممكن وبأقل التكاليف الممكنة.

تعتبر طريقة بيرت (PERT) أسلوبًا تقنيًا لضبط الوقت والتكاليف وتوزيع الموارد لتحقيق الأهداف الأساسية بدون هدر للوقت والتكاليف والموارد. وهي تعتبر طريقة لتمثيل سلسلة من الأنشطة المتشابكة على هيئة رسم بياني لتوضيح التجربة مع مختلف الأنشطة الفرعية المتشابكة (Pice, 26).

ويتكون أسلوب بيرت (PERT)من ثلاث مراحل (مكتب اليونسكو، ١٤٠ ـ ١٤١):

١ ـ مرحلة التخطيط أو التحليل وفيها يتم تحليل المشروع بأهدافه إلى مجموعة من المهام والأنشطة.

٢ ـ مرحلة البرمجة وفيها يتم تحويل المشروع بمهامه وأنشطته وفق ترتيبها إلى برنامج زمني وبشري ومالي يمكن تنفيذه وتحقيقه.

٣ ـ مرحلة الضبط أو المراقبة وتأتي بعد التحليل والبرمجة وفيها يتم متابعة تقدم المشروع وفق البرنامج المحدد له، وتدخل التعديلات على هذا البرنامج في ضوء ما يستجد من مشكلات وصعوبات.

وتتكون الخطوات التي تكون شبكة بيرت PERT لمشروع معين من الآتي:

١ ـ تحديد الأنشطة المتعلقة بالمشروع.
٢ ـ تحديد شبكة بيرت مع توضيح التتابع للأنشطة.
٣ ـ تقدير الوقت اللازم لكل نشاط.
٤ ـ حساب الوقت المطلوب لإنهاء المشروع بكامله والوقت الذي يجب أن ينتهي كل نشاط حتى ينتهي المشروع في الوقت المحدد.

كما يستخدم أسلوب بيرت كأداة وترتيب توقيت الأنشطة في المشروع وبعد حساب أوقات مختلفة فإن الشخص يعرف طول مدة المشروع ومتى يجب أن يبدأ وينتهي كل نشاط. وبإمكانه أن يعلن عن تواريخ البداية والنهاية على التقويم، كما بإمكانه أن يحمل آخرين مسؤولية أنشطة خاصة عندما تكون أنشطتهم تتناسب مع مدة الإطار العام للمشروع بكامله.

وعندما تنتهي أجزاء المشروع فإن الشخص يمكنه مقارنة التواريخ الحقيقية والمتوقعة للانتهاء وتحديد فيما إذا كان المشروع منتهيًا كما خططه له. وإذا كان هناك تأخير لإنهاء أنشطة معينة، فباستطاعته أن يرى كيف يؤثر ذلك على مدة انتهاء المشروع بكامله.

ويرافق بيرت المسار الحرج (CPM) التي تركز على متطلبات التكاليف والوقت لإنهاء استراتيجية التنفيذ. وبالرغم من أن هذين الأسلوبين متماثلان إلا أنه يوجد بعض الاختلافات، فأسلوب بيرت يستخدم ثلاثة أنواع من الوقت المقرر لتكوين

متوسط الوقت لإنهاء المشروع بينما تستعمل طريقة المسار الحرج (CPM) تقديرًا واحدًا للوقت. كما يمكن توضيح الفرق بينهما في أن المسار الحرج يأخذ في الاعتبار تقديرات التكاليف والوقت بينما بيرت تتعامل أساسًا لتخطيط وضبط الوقت ويكون استعمالهما معًا كأداة قوية للتغلب على المشكلات التي تقع في استراتيجيات التنفيذ وتطوير البرنامج (Pice, 26).

إن طريقة بيرت والمسار الحرج (CPM) عاملان مساعدان لمتخذ القرار الإداري للإجابة على الأسئلة التالية حول تطوير برنامج أو تطبيق استراتيجية لإزالة الحواجز للبرنامج والحصول على التسهيلات (Pice, 26) :

١ ـ ما هي الأنشطة الضرورية لإكمال تطبيق الاستراتيجية بنجاح؟

٢ ـ ما هي الأنشطة التي يجب أن تنتهي في الوقت المحدد حتى يمكن تطبيق الاستراتيجية حسب الجدول؟

٣ ـ ما هي المرونة الممكنة لعمل الأنشطة التي لها علاقة بإزالة العقبات التي يمكن أن تطرأ؟

٤ ـ ما هو أقرب وقت متوقع للانتهاء من تطبيق الاستراتيجية؟

٥ ـ ما هي إمكانية تطبيق الاستراتيجية في الوقت المحدد؟

٦ ـ كيف يمكن معالجة التأخير الذي ربما يحدث عند التطبيق حتى نتأكد من الانتهاء في الوقت المحدد؟

وتحتوي طريقة بيرت على نشاط التقديرات الثلاثة للوقت هي : تقدير الوقت المتفائل (optimistic) تقدير الوقت الأكثر احتمالاً (most likely) وتقدير الوقت المتشائم (pessimistic) . وتقديرات الوقت يجب أن تعتمد على المعيار التالي (Van Dusseldorp, 125-132) :

١ ـ تقدير الوقت المتفائل (ف)، ويقدر بأقل وقت ضروري للانتهاء من النشاط «هذا إذا سارت الأمور كما يجب». ويعتبر أقصر وقت لإنهاء النشاط إذا أعيدت محاولات ١٠٠ مرة.

٢ ـ تقـدير الـوقت الأكثـر احتـمالاً (ك)، ويعـبر عن الـوقت الاعتيادي الذي سيستغرقه النشاط ويحدث غالبًا إذا كرر النشاط في عدد من الأوقات.

٣ ـ تقـدير الـوقت المتشائم (ش)، ويتمثل في الحد الأقصى من الوقت الذي سيستغرقه النشاط ويكون نتيجة توقع حدوث ظروف معاكسة.

ومن هذه التقـديرات الثـلاثـة يمكن حسـاب الـوقت المتوقع لكل نشاط (وم) باستخدام القاعدة التالية:

$$\text{وم} = \frac{\text{ف} + ٤\text{ك} + \text{ش}}{٦}$$

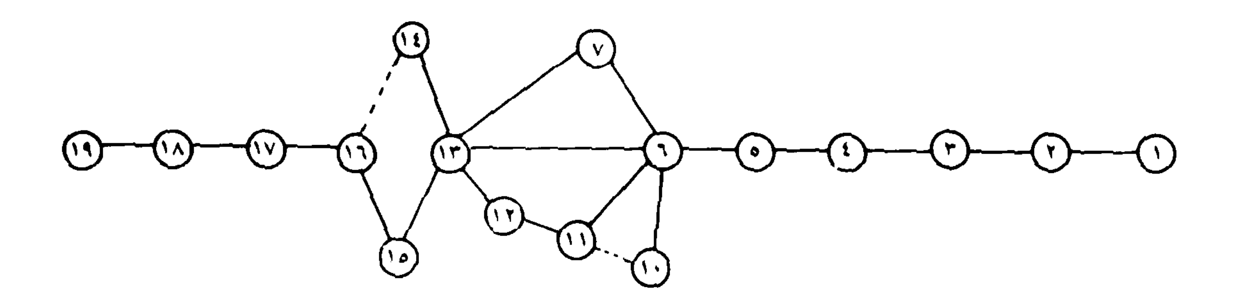
ويستخدم أسلوب بيرت هنا لمعالجة مشكلات التأخير والتوقف والمعوقات الأخرى التي تواجه تنفيذ المشروع، ويعتبر أساسًا أسلوبًا للتخطيط والتنسيق والمتابعة ويرتكز على شبكـة العمل في توضيح العلاقة بين الأنشطة المختلفة وخط تتابعها خلال فترة المشروع. ويساعد أسلوب بيرت في تمكين الإدارة من التعرف على العوامل المؤثرة في تنفيذ المشروع والعمل على اعتبارها عند اتخاذ القرارات الخاصة بالتخطيط والجدولة والمتابعة (أبو ركبة، ١٦٥).

ويمكن استخـدام أسلوب بيرت عنـدما يتكون البرنامج من عشرة أنشطة غير متكررة فأكثر. كما أنه يجب معرفة المعلومات الضرورية حول البرنامج الذي نريد تطبيق طريقـة بيرت عليه. ومن الأمور التي يجب الأخذ بها في عين الاعتبار عند تطبيق بيرت هي (Pice, 207) :

١ ـ ما هي النتيجة النهائية المتوقعة للاستراتيجية تحت التنفيذ؟
٢ ـ ما هي الأحداث والأنشطة التي يجب أن تحدث لكي نصل إلى النتيجة؟
٣ ـ كيف تترابط الأحداث والأنشطة في استراتيجية التنفيذ؟
٤ ـ ما هي متطلبات كل نشاط من حيث الوقت والمورد؟

جدول (١)
تحديد الأنشطة للتخطيط في تقويم برنامج استراتيجية استعمال الوسائل التعليمية في المدارس المهنية (Pice, 30)

رقم النشاط	عنـــوان النشـــاط	الأنشطة التي يجب أن تسبق هذا النشاط
١	تحديد أهداف التقويم	لا يوجد
٢	مراجعة الأهداف الاستراتيجية	١
٣	تصميم مقاييس الأهداف	١ ، ٢
٤	تصميم طريقة التقويم	١ ، ٢ ، ٣
٥	اختيار العينة	١ ، ٢ ، ٣، ٤
٦	تجميع البيانات	١ ، ٢ ، ٣، ٤ ، ٥
٧	طريقة تجميع البيانات	٥ ، ٦
٨	تعيين الموظفين اللازمين لجمع وتحليل البيانات	٥ ، ٦
٩	تصميم الاستبيان	٥ ، ٦
١٠	تصميم جدول للمقابلات الشخصية	٥ ، ٦
١١	تصميم النماذج والأشكال	٩، ١٠
١٢	طلب المعدات والأدوات الضرورية أو إعادة نتائجها	١١
١٣	تدريب الفريق المكلف بتجميع البيانات	٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢
١٤	تطبيق الاستبيان	٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣
١٥	عمل المقابلات الشخصية	٥، ٦، ٧، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣
١٦	تجميع درجات الطلاب وتحديد مستوياتهم	١٢، ١٣، ١٥
١٧	تصنيف البيانات	١٣، ١٤، ١٥، ١٦
١٨	تحليل البيانات	١٧
١٩	إعداد التقرير النهائي	١٨



شكل (٢)

طريقة بيرت PERT لتقويم برنامج (PICE, 30)

يتضح من الشكل (٢) بأن الشبكة تخرج المشروع من تصوره الكتابي المبهم إلى الـوعي الدقيق بأبعاده وجزئياته فتتضح الصورة كاملة أمام الشخص أو الأشخاص الذين سيتخذون القرار حيث إنه بالاستطاعة حساب الكلفة والزمان اللازمين لتنفيذ المشروع، ويتميز بيرت PERT ببساطة المفاهيم وسهولة معرفة النتائج . أما إذا تضخم المشروع فإنه يصعب إجراء الحسابات باليد ويستنفد كثير من الوقت لذلك يستعمل الحاسب الآلي لعمل ذلك.

كما يمكن حساب الوقت المتوقع لكل نشاط وذلك بعد معرفة تقدير الوقت المتفائل (ف) والمتشائم (ش) والأكثر احتمالاً (ك) حسب المعادلة المذكورة سابقًا . ومن ثم أيضًا يمكن حساب الفائض. ويمكن تحديد المسار الحرج وهو الأنشطة التي لا يوجد بها وقت فائض، والتأخير في أي نشاط منها يتسبب في تأخير إنهاء المشروع في الوقت المحدد.

وحيث إن هذا البحث لا يهدف إلى وضع تفاصيل عن أسلوب بيرت بقدر ما هو يهدف إلى معرفة أهمية هذا الأسلوب في اتخاذ القرارات في الإدارة التعليمية، فقد اكتفى الباحث بهذا التعريف العام في نطاق حدود البحث .

نظام التخطيط والبرمجة والتمويل PPBS

بدأ تطبيق نظام التخـطيط والبرمجة والتمويل في وزارة الدفاع الأمريكية في عام ١٩٦٣م وبعد عدد قليل من السنوات طلب الرئيس الأمريكي جونسون تطبيقها في معظم الدوائر الفدرالية، كما تم إجراء البحوث على تطبيقها في إدارة الكلية والجامعة بدون تغيير جذري في الأهداف التي تم تطبيقها في الدفاع، وقد شهد عام ١٩٦٨م بحوثًا كثيرة في عمليات الإدارة في التعليم العالي (Newton, 5,7).

إن نظام التخطيط والبرمجة والتمويل (PPBS) يساعد في إيجاد إطار لبناء البرامج المدرسية ونظم للمحاسبة لسهولة الحصول على التقويم والتخطيط طويل الأجل. فهي تساعد المدير بأن يقوم بعمل التخطيط (opportunity planning) بدلاً من التخطيط في حل المشكلات وهذا يعني أن يبدأ في العمل بدلاً من أن يستجيب ويسبب للأشياء أن تحدث بدلاً من أن ينتظر أن تحدث (Van Dussedorp, 151).

وعند تطبيق نظام التخطيط والبرمجة والتمويل فإنه يمكن اتباع النقاط الموضحة في جدول (٢) (Indiana, 35).

ولذلك كان نظام التخطيط والبرمجة والتمويل (PPBS) يتطلب الآتي:

١ ـ اختيار الأهداف العامة للمنظمة والتحليل المستمر لمختلف الطرق التي تؤدي إلى الوصول إليها.

٢ ـ اتخاذ القرار بشأن الطرق المحددة التي يجب اتباعها.

٣ ـ ترجمة قرارات التخطيط والبرمجة إلى متطلبات مالية واضحة.

أما فيما يتعلق بتطبيق نظام التخطيط والبرمجة والتمويل (PPBS) في الدول النامية فإن ذلك محدود لعدة أسباب منها:

١ ـ أن الـدول النـامية ليست في استعداد لتطبيق هذا النظام نظرًا لأن عملية التخطيط فيها ما زالت بدائية.

جدول (٢)

التخطيط لتطبيق نظام التخطيط والبرمجة والتمويل (Indiana, 35)

الوظيفة والمسؤولية ←

الواجبات التي يجب إنهاؤها		الآباء	الطلبة	الموظفون المهنيون	المديرون	المكتب المركزي للإدارة	لجنة التعليم	المواطنون
١ . دون الاهتمامات التعليمية	١١ . حدد البرامج التعليمية							
٢ . افحص الاهتمامات التعليمية	١٢ . طور الأهداف لبرنامج محدد							
٣ . ضع الأولوية بالنسبة للاهتمامات التعليمية	١٣ . ضع أولويات البرنامج							
٤ . حدد متطلبات البيانات	١٤ . كون البرامج البديلة							
٥ . حصر البيانات المتعلقة بالاهتمامات	١٥ . افحص بدائل البرنامج							
٦ . افحص البيانات	١٦ . اختر البرامج التعليمية المرغوب فيها							
٧ . حدد مجالات احتياجات الطلاب	١٧ . طبق البرامج المرغوب فيها							
٨ . ضع الأولويات لاحتياجات الطلاب	١٨ . قوّم البرامج التعليمية							
٩ . حدد الأهداف التعليمية للمنطقة التعليمية	١٩ . دون نتائج البرنامج							
١٠ . بين أولويات أهداف التعليم	٢٠ . أنشىء الأهداف التعليمية بعيدة المدى							

٢ ـ عدم وضوح الأهداف التربوية بحيث إنه من الصعب إيجاد مقاييس لقياسها.

٣ ـ أن هذه الدول ما زالت تستخدم أسلوب الميزانية التقليدية التي تنقسم إلى الرواتب، الانتدابات، الأثاث، والأجهزة. . الخ. وليست موزعة حسب البرامج. وأن الزيادات السنوية هي عبارة عن زيادة مئوية محددة لكل فئة بدون تقويم لذلك، وبذلك فإنه يمكن أن يكون أحد بنود الميزانية موجود بها موارد مالية متوافرة والاحتياج إليها قليل، كما أنه توجد حاجة ملحة لبعض الموارد المالية لإنفاقها في مشروعات تعليمية ولكن غالبًا ما تجد أن بنودها لا تتحمل ذلك.

ولكن ليس معنى ذلك أن هذا النظام لا يصلح تطبيقه وإنما يجب تهيئة الظروف المناسبة للتطبيق وذلك عن طريق استعمال عناصر هذا النظام بشكل جيد وهذه العناصر هي: مع توافر المعلومات، والتخطيط، والبرمجة والتمويل فإذا طورنا هذه العناصر من جميع جوانب التعليم، ومع استعمال تحليل النظم والذي تطرق له الباحث، كمدخل لهذا النظام فإنه يمكن تطبيق نظام التخطيط والبرمجة والتمويل. وعند تطبيق هذا النظام فإنه سيساعد المدير لتقويم البدائل المتعددة للحصول على الاختيار الذي يؤدي إلى الوصول إلى الأهداف المرسومة. وبذلك تساعد المدير في اتخاذ القرارات المبنية على الأسس العلمية من خلال المعلومات المتوافرة لتطبيق هذا النظام. وحيث إن هذا النظام يعتمد على أن تكون الميزانية على حسب البرامج، فإن المدير يستطيع أن يتفقد البرنامج لمعرفة نجاحه وذلك عن طريق معرفة ما حققه البرنامج للوصول إلى أهدافه، وبإمكان المدير أن يكتشف الانحراف الذي يمكن أن يطرأ بين التكاليف المقدرة والتكاليف الفعلية والسبب الذي أدى إلى هذا الانحراف.

الخاتمة

لقد اتضح من هذا البحث أن الإدارة التعليمية بحاجة ملحة إلى تطوير أساليبها وخدماتها التي تمارسها في الوقت الحاضر. لقد تضاعفت مسؤولياتها بتضاعف أعداد

الطلاب، والمعلمين والمؤسسات التعليمية وتنوع مستويات التعليم في جميع فروعه. كما أن مفاهيمها وأساليبها قدتطورت عما كانت عليه بالأمس لأن الإدارة التعليمية تعتبر علم كسائر العلوم التي شملتها التطورات التكنولوجية، فلم تعد أساليب الإدارة تعتمد على الافتراضات الشخصية والتخمين والالتزام بالقديم وإنما تطورت أساليبها لتصبح علمًا قائمًا بذاته له نظرياته وبحوثه الخاصة.

لقد نتج أيضًا أنه عندما يأخذ المدير التعليمي في الاعتبار مدخلات التعليم من قوى بشرية أو آلات، ووقت، وإمكانات مادية... الخ وتفاعلت هذه المدخلات مع بعضها فإنه يحصل على قراءات وإجراءات وحل مشكلات تتظافر كلها لتطوير التعليم وتحقيق أهدافه. كما تتضح الصورة لدى المدير أكثر عندما يضع ذلك في رسم بياني أمامه مما يتيح له فرصة أكثر في اتخاذ قرارات مبنية على أسس علمية وموضوعية فبذلك تكون القرارات حكيمة وهادفة.

ما أحوج المدير التعليمي إلى الأساليب التقنية التي تساعده في عملية اتخاذ القرارات من حيث الاستفادة من الموارد المتاحة حتى يمكن استغلالها بطريقة أفضل وترشيد الإنفاق بحيث يكون للبرامج التعليمية وتطوير العملية التعليمية النصيب الأوفر مع عدم إهمال الجوانب المساعدة. إن بعض الأساليب مثل أسلوب تخطيط ومتابعة تنفيذ المشروعات (PERT) قد ثبت جدواه في التخطيط لتقويم البرامج ويعتبر أساسًا أسلوبًا للتخطيط والتنسيق والمتابعة كما أنه يعالج مشكلات التأخير والتوقف والمعوقات التي ربما تواجه تنفيذ أحد المشروعات.

وكذلك فإن أسلوب نظام التخطيط والبرمجة والتمويل (PPBS)،يمكن الاستفادة منه ـ إذا توافرت الظروف الملائمة لتطبيقه ـ فهو يعتمد أن تكون الميزانية حسب البرامج وبذلك يستطيع المدير أن يتفقد البرنامج لمعرفة نجاحه وذلك عن طريق معرفة ما حققه البرنامج للوصول إلى أهدافه. فإذا تعثر البرنامج فبإمكان المدير معرفة مواطن التعثر كما يستطيع معرفة ما إذا كانت المبالغ المقدرة للبرنامج تختلف عن المبالغ الفعلية. أما المدير الذي يستخدم الميزانية التقليدية فلا يستطيع أن يتحقق من ذلك.

إن المشكلة في الإدارة التعليمية تكمن في أنها لم تحظ على نصيب وافر من الاهتمام من قبل المسؤولين عن التعليم في كثير من الدول النامية. وذلك يتجلى في أن الحصول على منصب إداري تعليمي لا يشترط لشاغله أن يكون ملمًا أو مدربًا في مجال الإدارة التعليمية. وإذا كنا نسعى إلى تطوير معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، أليس من الحكمة أن نسعى أيضًا إلى تطوير مدير المدرسة ومدير الإدارة التعليمية ومديري الإدارات في الجهاز المركزي للتعليم. إذا كنا نطلب من المعلم أن يحصل على شهادة تؤهله للتدريس أليس من الأحسن أن نطلب ممّن سيشغل العمل الإداري شهادة أو دورة تدريبية في الإدارة التعليمية؟

إذا لم تتحرك الجهات المسؤولة عن التعليم لتطوير الإدارة التعليمية والأخذ بالأساليب الحديثة فإن الإدارة التعليمية ستواجه تحديات أكثر في المستقبل وعندئذ يصعب على التعليم مسايرة التطورات في الميادين الأخرى. كما أن التطورات العلمية والتكنولوجية في السنوات القليلة القادمة ستعادل جميع التطورات التي حصلت في الماضي وعندئذ يصعب البدء في عملية تطوير الإدارة التعليمية.

التعليقات

(١) مركز المعلومات الإحصائية، **المفكرة الإحصائية**، مج ٣ (الرياض: وزارة المعارف ١٤٠٣/١٤٠٤هـ)، ص ١٠.

(٢) عوض محمد نقد، **مقومات الإدارة التربوية**، مجلة الإداري، معهد الإدارة العامة، السنة الرابعة، العدد ١١، مسقط، المحرم ١٤٠٣هـ، ص ٦٨.

(٣) فيليب كومبز، **أزمة التعليم في عالمنا المعاصر**، ترجمة كاظم أحمد خيري (دار النهضة العربية، ١٩٧١م)، ص ص ٢، ٢٠٠.

(٤) **Ray Singh Raja** and **A. W. P. Guruge**, "Administration of Education in the Asia Region" *Prospects*, Vol. 7 No. 1, 1977, p. 112.

(٥) محمد أحمد الشريف وآخرون، **استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية** (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩م)، ص ١٦٣.

(٦) هوين كوتري، «مشكلات التمويل وقياس الطاقة المالية والجهد العقلي في التربية»، **التربية الجديدة**، السنة الأولى، العدد الثاني، ١٩٧٤م، ص ٧٧.

(٧) حسين حمدي الطوبجي، **التكنولوجيا والتربية** (الكويت: دار القلم، ١٩٨٠م)، ص ٢٩ .

(٨) **Stephen J. Knexevich,** *Administrative Technology* and *Social Executive,* Washington D.C. AASA, 1969. p. 16.

(٩) محمد منير مرسي، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها** (القاهرة: عالم الكتب، ١٤٠٢هـ)، ص ٣١١ .

(١٠) محمد أحمد الغنام، «تجديد الإدارة ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية»، **التربية الجديدة**، العدد السابع، ١٩٧٥م، ص ١١٥ .

(١١) توفيق مرعي، **الكفاية التعليمية في ضوء النظم** (الأردن: دار الفرقان، ١٤٠٣هـ)، ص ٦٥ .

(١٢) محمد أحمد الغنام، «التنمية الإدارية من أجل التجديد التربوي نحو استراتيجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية» في كتاب **الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية** (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٤هـ)، ص ٦٥ .

(١٣) سمير عبدالعال محمد، «استخدام أسلوب تحليل النظم لتطوير تدريس الميكانيكا الكلاسيكية بالمرحلة الثانوية»، كلية التربية، جامعة عين شمس، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٧٧م، ص ص ٣٠-٦٥ .

(١٤) **Eric Pice** et al.."Access to Vocational Education, Aplanning System for local Secondary, and Post-Secondary Program" *Eric* ED 197-215, pp. 26,30, 207 .

(١٥) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، «التنمية الإدارية من أجل التجديد نحو استراتيجية جديدة في تطوير الإدارة التربوية». **الندوة العلمية حول اختيار وتأهيل الكوادر القيادية في الإدارية التربوية بدول الخليج العربي في إطار تطوير التعليم العربي وتجديده** (الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الجزء الثالث، ١٤٠١هـ)، ص ١٤١ .

(١٦) حسن عبدالله أبوركبة، **بحوث العمليات وتطبيقاتها في مجال الإدارة** (جدة: مطابع سحر، ١٤٠٣هـ)، ص ١٦٥ .

(١٧) **Robeh D. Newton,** *PPBS in Higher Education: (The Impossible Dream),* Pennsylvania State Univ., University Park, Center for the Study Higher Education, Oct. 1976, *Eric,* Ed. 140719, p. 5, 7.

(١٨) **Ralph A. Van Dusseldorp, Richardson E. Duane, Wollter J. Eoley,** *Educational Decision-Making through Operational Research,* (Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1971), p. 125, 132, 152 .

(١٩) Indiana Department of Instruction, (PPBS and Indiana Schools: A Manual for Implementing the Concepts of PPBS) Indiana State Department, 1976, *Eric* ED 132663, p. 35 .

المراجع العربية

أبو ركبة، حسن عبدالله. **بحوث العمليات وتطبيقاتها في مجال الإدارة**. جدة: مطابع سحر، ١٤٠٣هـ .

الشريف، محمد أحمد وآخرون. **استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩م .

الطوبجي، حسين حمدي. **التكنولوجيا والتربية**. الكويت: دار القلم، ١٩٨٠م .

الغنام، محمد أحمد. «تجديد الإدارة ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية»، **التربية الجديدة**، ع٧ (١٩٧٥م).

ــــــــ . «التنمية الإدارية من أجل التجديد التربوي نحو استراتيجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية»، في **الاتجاهات العالمية المعاصر في القيادة التربوية**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٤هـ.

عبدالدائم، عبدالله. **التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام ١٩٥٠ إلى عام ٢٠٠٠م**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٣م .

كوترى، هوين. «مشكلات التمويل وقياس الطاقة المالية والجهد العقلي في التربية»، **التربية الجديدة**، السنة الأولى، العدد الثاني، (١٩٧٤م).

كومبز، ف. **أزمة التعليم في عالمنا المعاصر**، ترجمة كاظم أحمد خيري، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧١م.

محمد، سمير عبدالعال. «استخدام أسلوب تحليل النظم لتطوير تدريس الميكانيكا الكلاسيكية بالمرحلة الثانوية»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٧٧م .

مرسي، محمد منير. **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**. القاهرة: عالم الكتب، ١٤٠٢هـ.

مرعي، توفيق. **الكفاية التعليمية في ضوء النظم**. عمان: دار الفرقان، ١٤٠٣هـ.

مركز المعلومات الإحصائية. **المفكرة الإحصائية**، مج ٣، الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٣/١٤٠٤هـ.

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية. «التنمية الإدارية من أجل التجديد نحو استراتيجية جديدة في تطوير الإدارة التربوية»، **الندوة العلمية حول اختيار وتأهيل الكوادر القيادية في الإدارة التربوية بدول الخليج العربي في إطار تطوير التعليم العربي وتجديده**. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الجزء الثالث، ١٤٠١هـ .

نقد، عوض محمد. «مقومات الإدارة التربوية»، **مجلة الإداري**، معهد الإدارة العامة، السنة الرابعة، العدد ١١ ، مسقط، المحرم ١٤٠٣هـ.

المراجع الأجنبية Foreign References

Getzel, J., J. Lipman, & R. Campbell, *Educational Administration as a Social Process.* Harper & Row Publications, 1968.

Indiana Department of Instruction. "PPBS and Indiana Schools: A Manual for Implementing the Concepts of PPBS". Indiana State Department, 1976, *Eric* 132 663.

Knezevich, Stephen J. *Administrative Technology and Social Executive.* Washington D.C.: AABA, 1969.

Newton, Robeh D., "PPBS in Higher Education: The Impossible Dream" Pennsylvania State Univ., University Park, Center for the Study of Higher Education, Oct. 1976, *Eric,* 197-215.

Raja, Ray Singh, & **A. W. R. Guruge,** "Administration of Education in the Asia Region" **Prospects,** 7, No. 1, (1977).

Van Dusseldorp, Ralph A., E. Richardson Duane, Wollter J. Eoley, *Educational Decision-Making through Operational Research* Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1971.

Van Pooyen, T. "A System Approach to Budgeting in the Education Departments of Developing Countries" Nov., 1978, *Eric* ED 190 129.

Some Techniques and Their Use in Educational Administration

Mohammed A. Al-Mannie
Asst. Professor Dept. of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The study sheds some light on the present practice in educational administration which is lacking behind technological advancement in other areas.

Administration technology is not necessarily the use of machines, but it is introduced in this research to mean the use of techniques to improve decision making, planning, and budgeting in education.

Such techniques as System Analysis, Planning Evaluation Review Techniques (PERT), and Planning Programming Budgeting Systems (PPBS) provide alternatives for making decisions. They save more time and resources for administrators.

Therefore, educational administration needs more modern techniques to improve present practice and educational administrators should be trained to meet the future needs in administration.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣ ، ص ص ٢٩ ـ ٤٩ (١٩٨٦م)

التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم

راشد بن حمد الكثيري

الأستاذ المساعد ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس،
كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

تحتل التربية الميدانية مرحلة بالغة الأهمية في برنامج إعداد المعلمين حيث يبدأ الطالب المتدرب بممارسة مهمة التدريس تحت توجيه مشرف متخصص. ومهمة التدريس عملية حيوية تتطلب تدريبًا جيدًا وجهدًا عظيمًا ومستمرًا.

وقد لاحظ الباحث من خلال استعراضه لكثير من البحوث التي تناولت التربية الميدانية في البلاد العربية أنواعًا من القصور فيما يتعلق بإدراك أهمية هذه التربية في إعداد المعلم وبفترتها القصيرة وبكيفية الإشراف عليها. ولذلك تناول الباحث في هذه الدراسة أهمية التربية الميدانية فذكر أن كثيراً من التربويين يرون أن التربية الميدانية تمثل العمود الفقري في برامج إعداد المعلمين، فبواسطتها يتوج الطالب تأهيله بالتطبيق والتجريب لما تعلمه ويتم هذا تحت توجيه وإشراف عضو هيئة تدريس من الكلية يطلق عليه اسم (مشرف الكلية) ولقد ظهر اهتمام عظيم بأساليب وطرق التطبيق في التربية الميدانية في الخمسين سنة الماضية.

واستعرض الباحث التطورات التاريخية وبعض التجارب والدراسات الميدانية التي تركز على أساسيات هامة في التربية الميدانية، وأشار إلى أن هناك

أكثر من عضو يقوم بدور هام في عملية التربية الميدانية بالإضافة إلى الطالب المتدرب، وهؤلاء الأعضاء هم المعلمون المتعاونون ومشرفو الكلية، ولكل منهم دوره وواجباته في تنفيذ التطبيق، وقد تناول الباحث شرح دور كل منهم بإيجاز.

ويرى الباحث ضرورة الاستفادة من التطورات التاريخية والتجارب الكثيرة والدراسات العلمية في هذا المجال. كما أوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها تقوية وتحسين العلاقة بين كليات التربية ومدارس التطبيق والنظر في برامج إعداد المعلمين الحالية ومحاولة تحسينها وتطويرها وتفريغ الطالب المتدرب للتربية الميدانية لمدة فصل دراسي كامل على الأقل وإتاحة الفرصة للطالب لتدريس أكبر عدد ممكن من الحصص الدراسية في الأسبوع وأن يكون المشرف عضوهيئة تدريس في الكلية وألا تقل مؤهلاته الأكاديمية عن الماجستير بالإضافة إلى خبرته العملية وأن يهتم المشرف بحلقات النقاش الأسبوعية لما لها من فائدة في تحسين أداء الطالب المتدرب وعمل دورات تدريبية للمدرسين بهدف تحضيرهم وإعدادهم لمهمة القيام بدور المعلم المتعاون والاتفاق على أساليب وطرق التقويم بين كل من مشرف الكلية والمعلم المتعاون، وأن تحدد المعايير التي تستخدم لذلك. وأخيراً إعطاء حوافز مادية ومعنوية لهم.

مقدمة

يقوم المعلم بدور كبير في العملية التربوية. وإعداده الإعداد الجيد يؤهله لأن يكون قدوة صالحة ومفيدة لتلاميذه، ولذلك تهتم الدولة بإعداده إعدادًا جيدًا. وقد بدأت وزارة المعارف أولاً بإعداد معلم المرحلة الابتدائية، حيث إنها تمثل حجر الأساس، فأنشأت معاهد إعداد المعلمين الابتدائية لتخريج معلمين ليسدوا الحاجة في تلك المرحلة. وقد استمرت هذه المعاهد في العطاء حتى خرّجت أعدادًا كبيرة من المعلمين، ثم شرعت الدولة في تعديل سياسة إعداد المعلمين وأصبحت تهتم بتأهيلهم تأهيلاً جيدًا، فبدأت كفة الميزان تميل نحو الكيف بعد أن كانت تهتم بالكم وحده.

ثم ظهرت معاهد إعداد المعلمين الثانوية لتخريج معلمي المرحلة الابتدائية، كما ظهرت مراكز الدراسات التكميلية بهدف تجديد خبرة المدرسين القائمين بالتدريس، والذين هم في حاجة إلى مزيد من التأهيل لمسايرة النهضة العلمية، والأخذ بأحدث منجزات العلوم التربوية. وتطويرًا لذلك أنشئت كليات التربية والكليات المتوسطة لإعداد مدرسي المدارس المتوسطة والثانوية، وقد أسهمت في إعداد المعلم تربويًا وأكاديميًا.

وكليات التربية تختلف فيما بينها من وجوه متعددة نذكر منها:

أولاً: الاختلاف في تكوين الأقسام العلمية، فهناك كليات متكاملة فيما بينها، تضم جميع الأقسام الأكاديمية، بما يلزمها من المختبرات والورش والأجهزة والوحدات المتعددة.

وهذه الكليات تضم معامل للكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات والاجتماعيات وغيرها من التخصصات، كما تضم مراكز البحوث، ومراكز أو وحدات للتربية الميدانية. وهناك نوع آخر من الكليات لا تتوافر لها تلك الأقسام، وهي تقوم بإعداد طلابها من الناحية الأكاديمية في أقسام الجامعة المتعددة، والتي تتبع كليات العلوم والآداب.

ثانيًا: اختلاف الكليات فيما بينها في طبيعة التخصص، حيث نجد أن بعضها يعد الطلاب في تخصص منفرد، وبعضها يعدهم لأكثر من تخصص في آن واحد.

ثالثًا: اختلاف الكليات فيما بينها في نظام الدراسة، فبعضها يتبع نظام الساعات المقررة، وبعضها يتبع النظام السنوي التقليدي المعروف.

رابعًا: تختلف الكليات كذلك فيما بينها في المرحلة التي تعد لها، فبعضها يعد

للمرحلة المتوسطة، والبعض الآخر يعد للمرحلة الثانوية، ومنها ما يعد للمرحلتين معًا.

خامسًا: اختلاف في طبيعة المناهج الدراسية وغزارتها، وبخاصة ما يتعلق منها بالإعداد المهني، فنجد تفاوتًا في عدد مقررات هذا الإعداد، وعدد ساعات كل مقرر، يتضح هذا في مقررات «المناهج العامة»، وفي «طرق التدريس» العامة، والخاصة. فبعض الكليات لا تدرس مقرر المناهج العامة إلا في فصل دراسي واحد، بينما غيرها يدرس هذا المقرر في أكثر من فصل دراسي، وقد يستمر تدريسه مدة سنتين دراسيتين، وكما يحدث في هذا المقرر، يحصل في مقرر طرق التدريس الخاصة.

سادسًا: اختلاف في طبيعة التربية الميدانية (العملية) وفي مدتها، حيث تقوم بعض الكليات بتدريس طلابها في فترات قصيرة، ضمن برنامجها في السنة الرابعة من الدراسة، لمدة يوم واحد في الأسبوع، بينما تقوم بعض الكليات بتفريغ الطالب المتدرب لمدة فصل دراسي كامل، يقوم أثناءه بجميع مسؤوليات المدرس، من تدريس، وإشراف، وعمل في اللجان المدرسية، وغير ذلك من الأعمال التي تتطلبها مهنة التدريس.

سابعًا: اختلاف في مدى الاستفادة من المعلم المتعاون، ونقصد به واحدًا (أو أكثر) من مدرسي المدرسة المتميزين علميًا وتربويًا، يختار لمعاونة أستاذ الكلية في الإشراف على الطلاب المتدربين في مدرسته وفي تخصصه العلمي، فبعض الكليات تستفيد من المعلم المتعاون، بينما بعضها لا تستفيد منه. وفي العالم العربي محاولات عديدة وحديثة للاستفادة من المعلم المتعاون حيث بدأت بعض كليات التربية في جمهورية مصر العربية وكذلك كلية التربية في جامعة الملك سعود في الاستفادة من المعلمين المتعاونين. ورغم أن التجربة ما زالت حديثة، إلا أن لها فوائد كثيرة وبخاصة عندما يتوافر المعلم المتعاون المؤهل تأهيلًا جيدًا. والباحث يرى أن تقديم دورات تدريبية للمدرسين بهدف إعدادهم للعمل كمعلمين متعاونين أمر ضروري يجب العمل به لما له من فوائد جلية وواضحة.

إعداد المعلم

يشمل إعداد المعلم النواحي الثلاث المعروفة، وهي الناحية الثقافية والناحية العلمية أو الأكاديمية والناحية المهنية أو التربوية.

ويتضمن الإعداد الثقافي تزويد الطالب بخلفية ثقافية عامة تجعله على وعي بمجالات الفكر التي تؤثر على التعليم بصفة عامة، وعلى تخصصه العلمي بصفة خاصة. والإعداد الأكاديمي يتمثل في تزويد الطالب بالأفكار والنظريات والمفاهيم المتصلة بالمادة التي سيقوم بتدريسها. أما الإعداد المهني فيتمثل في تزويد الطالب بالأفكار والنظريات والمفاهيم المتصلة بالمواد التربوية، بالإضافة إلى التطبيق العملي في التربية الميدانية. «وتمثل التربية الميدانية أبرز جوانب إعداد المعلم. فهي جزء مهم وضروري في عملية إعداد المدرسين»[1].

وقد اطلع الباحث على الكثير من البحوث والدراسات والمقالات التي تناولت إعداد المعلم في البلاد العربية بصفة خاصة، من النواحي الثلاث الرئيسة: الإعداد الثقافي، والإعداد العلمي (الأكاديمي)، والإعداد المهني (التربوي). وقد لفت انتباه الباحث بصفة أخص ما يجري في ميدان التربية الميدانية، التي تعتبر جزءًا هامًّا وحيويًّا في إعداد المعلم، حيث لاحظ أن هناك قصورًا شديدًا في هذه التربية، يتمثل أساسًا في النواحي الأربع التالية:

١ ـ ليس هناك وعي عميق بأهمية هذه التربية الميدانية، حتى لقد أصبحت جسمًا بلا روح، وتؤدى بشكل ممسوخ، شوه قيمتها في نظر الطلاب أنفسهم، وأفقدها قيمتها، حتى لقد أصبحت في نظر معظمهم مجرد عمل روتيني، يقومون به في أضيق الحدود، وبأقل الجهود، وأصبح مديرو المدارس لا يأمنون طلاب التربية الميدانية على التدريس للطلاب، ويعتذرون عن عدم توفير فرص هذه التربية لهم بأوهى الأعذار. ولولا تعليمات إدارات التعليم الخاصة بضرورة التعاون في هذا الشأن لما توافرت هذه

الفرص على الإطلاق. والأخطر من ذلك أن هذه التربية الميدانية لم تعد في نظر الطالب، ولا في نظر المسؤولين عنها، المختبر الحقيقي لمعرفة قدرات الطلاب في التدريس، ولتطوير هذه القدرات وتنميتها، كما لم تعد المحك الحقيقي لمصداقية النظريات التربوية التي تدرّسها كليات التربية لهؤلاء الطلاب.

٢ ـ قصر مدة هذه التربية الميدانية في معظم البلاد العربية. إذ لا تكاد تتجاوز يومًا في الأسبوع لكل مجموعة من الطلاب تزيد أحيانًا على عشرة، يتقاسمون فيما بينهم عددًا محدودًا من الحصص التي توفرها المدرسة لهم. وفي نهاية العام تستمر هذه التربية الميدانية مدة أسبوعين، أو شهر على الأكثر، يكون كل من الطلاب وتلاميذ المدرسة منهمكين أثناءها في الاستعداد لامتحانات آخر العام، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى عدم جدوى هذه التربية الميدانية.

٣ ـ ضعف إدراك دور المشرف ووظيفته في التربية الميدانية، وخدمات التوجيه، التي يمكن أن يقدمها للطالب المتدرب. الأمر الذي تحول الإشراف معه إلى مجرد زيارة أو زيارتين، يحضر المشرف فيهما حصة أو حصتين للطالب، يستمع إليه، ويسجل ملاحظاته، ثم يقدر له درجة وينتهي الأمر عند هذا الحد.

٤ ـ عدم الاستفادة من بعض الأساليب الحديثة المتبعة في كثير من الدول، للتغلب على مشكلة الإشراف، وجعله أكثر جدوى وفائدة، ونعني بذلك أسلوب المدرس المتعاون، الذي يمكن أن يختار من بين أعضاء هيئة التدريس المجدين في المدرسة ويكلف ـ بالمشاركة مع المشرف ـ بتوجيه الطالب المتدرب، للاستفادة من خبرته من ناحية، ومن كونه مقيمًا في المدرسة من ناحية أخرى.

وقد لاحظ حسين الجيار وزملاؤه هذه الأنواع من القصور على التربية الميدانية في قولهم:

والنظام الحالي للتربية العملية يدفع بطلاب كليات التربية إلى المدارس، ليقوموا بتدريب أسبوعي (أي يومًا كل أسبوع) أو متصل لمدة شهر أو شهرين. ومن عيوب هذا النظام عدم جدية التدريب، لقصر المدة من ناحية، ولعدم اهتمام تلاميذ المدارس بطلاب التربية العملية من ناحية أخرى. هذا فضلاً عن أن التدريب المتقطع لا يفيد الطرفين بالرغم من الإشراف المتقطع لأساتذة التربية العملية على طلابهم.

من أجل هذا يمكن لكليات التربية أن تطور نظام التربية العملية بها، بحيث تجعل الطالب يتفرغ تفرغًا صباحيًا كاملاً خلال العام الرابع له في الكلية، على أن يحضر عددًا قليلاً من المحاضرات في المساء لاستكمال مقرراته الدراسية، قبل حصوله على درجة البكالوريوس. وخلال هذا التفرغ الصباحي المكتمل يقوم الطالب (المدرس) بتدريس جدول أسبوعي كامل لفصوله هو وحده، يدرس مادته فيها، كما يساهم في الأعمال الإدارية في المدرسة، وفي كل أوجه النشاط المختلفة والمتعلقة بمادة تخصصه. ولا بأس من إعطائه راتبًا معينًا نظير ما يؤديه من عمل هو في حقيقة الأمر عمل المدرس الأصلي المعين[٢].

وهذا ما عنيت به الدراسة الحالية.

أهمية التربية الميدانية

فترة التربية الميدانية هي تلك الفترة التي تتاح الفرصة فيها للطلاب المتدربين لكي يتحققوا ويتأكدوا من صلاحية وملاءمة جميع ما تعلموه في برنامج إعدادهم النظري، من أفكار ونظريات وخلفية علمية، حيث يقومون باستخدامه وتجريبه أثناء تدريسهم في مدارس التعليم العام، من خلال أنشطة التدريس. وكثير من التربويين يرون أن التربية الميدانية تمثل العمود الفقري في برامج إعداد المعلمين، فبها يتوج الطالب تأهيله بالتطبيق والتجريب لما تعلمه. ويتم هذا تحت توجيه وإشراف أحد أعضاء هيئة التدريس في الكلية التي يدرس فيها الطالب، ويطلق عليه اسم مشرف الكلية.

ويعرفها حمدان بأنها «تلك الفترة الزمنية التي يسمح فيها لطلبة التربية الميدانية بالتحقق من صلاحية عملية إعدادهم النظري نفسيًا، وتعليميًا وإداريًا، لخبرات،

ومتطلبات الغرف الدراسية الحقيقية تحت إشراف وتوجيه مربين مؤهلين من كلية الإعداد ومدرسة التطبيق معًا أو إحداهما»[٣].

ولقد ظهر اهتمام عظيم بأساليب وطرق التطبيق في التربية الميدانية في الخمسين سنة الماضية. وتمثل ذلك في انتقال التطبيق من مدارس التجريب الملحقة بالجامعة، إلى المدارس الحكومية العامة. وكذلك في الاستفادة من المعلم المتعاون في مجال الإشراف والتوجيه. كما ظهرت أنماط وأشكال عديدة ومتنوعة من البرامج في هذا المجال، نتيجة لبحوث ودراسات طويلة. ومازالت البحوث والدراسات تجرى لعلها تصل إلى أفضل الطرق في التطبيق. وكانت معظم هذه الدراسات تهتم ببعض الجوانب المتعلقة بهذا النوع من التربية مثل:

١ ـ الاستخدامات المناسبة للأفكار التربوية المتعلقة بطرق التدريس.
٢ ـ الصفات الشخصية للمتدربين، والتغيرات التي تطرأ عليهم أثناء التطبيق.
٣ ـ الإعداد الأكاديمي وأثره على نجاح التطبيق.
٤ ـ أثر الاتجاه الطيب نحو مهنة التدريس على عطاء الطالب المتدرب.
٥ ـ دور مشرف الكلية في التربية الميدانية.
٦ ـ دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية.
٧ ـ دور الطالب المتدرب في التربية الميدانية.

إلى غير ذلك من الجوانب العديدة التي بحثت، ومازالت تحتاج إلى بحث ودراسة أعمق وأدق، لما لهذا الجانب من الإعداد من أهمية. فالتربية الميدانية تعتبر جزءًا أساسيًا يكمل الإعداد، ولا مفر من وجوده خاتمة لإعداد المعلمين. وكثير من الدراسات يجمع على أن في الإمكان تحسين التطبيق والاستفادة منه عن طريق إطالة مدة التطبيق، حيث وجد بالتجربة[٤] أنه:

١ ـ كلما استمر الطالب المتدرب في التدريب مدة أطول أعطى نتائج أفضل.

٢ ـ كما أن إعطاء الطالب المتدرب فرصة لمشاهدة تدريس بعض المعلمين المتميزين الأكفاء، يساعده على إنجاز التطبيق بسهولة ويسر. إذ أنه أثناء هذه المدة سيتكيف مع جو المدرسة، وسيتعرف على طبيعة التلاميذ، ووضع المدرسة ومتطلباتها.

٣ـ كما أن كثيرًا من التربويين يؤكدون على تكليف الطالب المتدرب بالتدريس في مستويات مختلفة، وفي ظروف مدرسية متباينة، لعلها تساعده وتؤهله لمقابلة ظروف المستقبل، حيث إنه سيكتسب مهارات وتتوافر له خبرات متعددة نظرًا لتباين الظروف.

وفي سنة ١٩٦٤م أكد أندروز[٥] Andrews على أهمية إجابة الأسئلة الثلاثة التالية في تحسين التربية الميدانية، وهذه الأسئلة هي:

س ١ كيف يمكن أن تجعل تجربة الطالب المتدرب في التربية الميدانية فعالة ومنتجة، في تعديل سلوكه المهني، وإعداده ليكون كفئًا للتدريس؟

س ٢ كيف تستطيع كليات التربية، ومدارس التطبيق، أن توحد جهودها لتبني برامج جيدة لإعداد المعلمين ولغيرهم من المشتغلين في المهن التربوية؟

س ٣ ما هي الخطط المهمة، والضرورية، التي يجب أن ترسم لتحسين المهن التربوية؟

وفي تقرير لـ «مريل[٦]» Merrill (١٩٧٣م) أكد أن تجربة التربية الميدانية تعتبر تجربة تعلمية ضرورية وأساسية في الإعداد، وبخاصة وأن الطالب يجرب الحياة الفعلية للمدرس، حيث يجد نفسه قد انخرط في جو المدرسة، وأصبح عضوًا من أعضائها، الذين يهتمون بها، ويحرصون على أن تؤدي رسالتها. ويرى «مريل» أيضًا أنه، عندما يحصل التدريب فإن هناك أسئلة عدة ستطرح نفسها على الطالب، وتستلزم الإجابة عنها. وهي أسئلة حيوية يتعلق بعضها بأهمية التربية الميدانية، ويركز بعضها الآخر على طرق التدريس، التي تناسب جو كل صف، وأساليب التعلم لدى التلاميذ. وأسئلة

أخرى تهتم بمدى أهمية الأهداف المرجوة من التطبيق ومدى صدقها ونفعها. وهناك أسئلة تتعلق بشعور الطالب المتدرب نحو التلاميذ، وشعور التلاميذ نحو الطالب، ومدى قبولهم له، وارتياحهم لطريقة تدريسه. وهناك تساؤلات من الطالب لنفسه، عن مدى تمكنه من تحصيله الأكاديمي، وإعداده التربوي. وهناك ما يتعلق بقدرته على السير حسب الخطة التي رسمها لنفسه، وهل هي مناسبة أم تحتاج إلى تغيير، وما يتعلق بتنظيمه للمعرفة، ولدروسه، ولطريقة تدريسه. وبعض الطلاب قد يتساءل في نفسه عن استعداداته، ونضجه لتحمل المسؤولية، وقدرته على التعامل مع المواقف، ومع التلاميذ، ومع زملائه في المهنة. وكذلك عن قدرته، ودقته في معالجة الموضوعات، ومواجهة المواقف. وبعضهم يسأل نفسه عن الأشياء التي اكتشفها في نفسه، من قدرات، واستعدادات، ونقاط إيجابية، أو سلبية، ولا مساعد له في ذلك سوى المشرف الذي يوجهه ويرشده ويساعده.

ثم جاءت ووليفر[٧] Woolever سنة ١٩٨٠م لتؤكد كثيرًا من النقاط التي تعرضنا لها سابقًا، فنجدها توصي بالاهتمام بما يلي، من أجل تحسين خبرات الطلاب المتدربين:

١ ـ يجب أن يختار المعلم المتعاون الكفء، على أساس عطائه الجيد في الصف.

٢ ـ يجب توزيع الطلاب المتدربين على المدارس التي يكون لدى المسؤولين فيها استعداد للتعاون مع الطلبة والمشرف، ويكون لديهم الخلفية المشتركة ووحدة الهدف في التربية الميدانية.

٣ ـ يجب ألا يكثر عدد الطلاب المتدربين في المدرسة وألا يقل، ويفضل أن يكون عددهم خمسة طلاب.

٤ ـ يجب أن يخفض عبء مشرف الكلية في مجال متطلبات البحث والنشر، وكذلك التدريس، نظرًا لقيامه بالإشراف على الطلاب.

٥ ـ يجب أن تقلل الفجوة بين ما يتعلمه الطالب نظريًا في الكلية، وما يقوم بتجريبه في حجرة الدراسة، بحيث يكون الإعداد النظري مركزًا على التأهيل للتطبيق.

وإذا تمعنا في هذه الدراسات والتوصيات، نجد أنها تركز على أساسيات مهمة في التربية الميدانية، وتشير إلى أن هناك أكثر من عضو يقوم بدور في العملية، بالإضافة إلى الطالب المتدرب، هؤلاء هم مشرفو الكلية، والمعلمون المتعاونون. ولكل منهما دوره وواجباته في تنفيذ التطبيق، وسنتكلم عن كل بإيجاز.

مشرف الكلية

يكون مشرف الكلية ـ عادة ـ عضو هيئة تدريس في كلية التربية، يقوم بالتدريس في مؤسسته التي ينتمي إليها، ويقوم كذلك بالإشراف على طلاب التربية الميدانية أثناء تدريبهم. وكثير من كليات التربية تشترط مؤهلات معينة في المشرف لا تقل عن شهادة الماجستير، مع خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات.

وللمشرف دورخاص وفريد، يتناسب مع أهداف التربية الميدانية، فهو بالإضافة إلى كونه عضو هيئة تدريس، يحاول جاهدًا أن يبحث عن أحدث وأنسب طرق التدريس المناسبة لبرامج إعداد المعلمين، وكذلك يعمل مع المدارس العامة ويخدم فيها، غير أنه ليس عضوًا فيها مثل المدرسين الذين يتولون ويؤدون واجبات منوطة بهم من أجل إتمام رسالة المدرسة.

وكثير من المؤسسات التربوية ترى ضرورة تأهيل مشرف الكلية، وقدرته على استخدام أسلوب التدريس لفرد واحد على حدة. فمن طبيعة عمله أن تكون لديه القدرة على مناقشة نشاط الطالب المتدرب، ونقده وتحليله. وهو يقوم بهذه الوظيفة عن طريق تزويد الطالب بأفكار ومفاهيم تتعلق بالتطبيق، أو عن طريق تحليل تدريس

الطالب، ومناقشته، وتزويده بالملاحظات، والتغذية الراجعة. ولكي يؤدي المشرف هذه الوظيفة لا بد وأن يتصف بدقة الملاحظة أثناء زياراته للطالب المتدرب في الصف، وهذا يتطلب من المشرف أن يسجل تدريس الطالب إما على أشرطة مسموعة أو مرئية، أو أن يستخدم صيغًا ونماذج معدة سلفًا.

بالإضافة إلى ما سبق، يقوم مشرف الكلية بأدوار وأنشطة متعددة، ومسؤوليات جسيمة ومتباينة[٨]، نذكر منها ما يلي:

١ ـ مقابلة طلاب التربية الميدانية قبل توجههم للمدارس لكي يختاروا ـ معًا ـ المدارس التي تتناسب مع ميولهم ورغباتهم واستعداداتهم.

٢ ـ ونتيجة لهذه المقابلة، يستطيع أن يحدد نوع الأنشطة، والواجبات والعبء الدراسي، الذي سيتحمله الطالب المتدرب.

٣ ـ مساعدة الطلاب المتدربين على فهم الواجب المطلوب منهم.

٤ ـ إرشاد الطلاب المتدربين إلى أفضل الطرق لاتصالهم بمدارس التطبيق.

٥ ـ توضيح أهمية تكيف الطالب المتدرب مع البيئة المدرسية.

٦ ـ الاتفاق مع المعلم المتعاون، ومدير المدرسة، على الدور الذي يقوم به كل منهما، لمساعدته في إنجاز عمله.

٧ ـ مساعدة الطلاب المتدربين على اختيار الأنشطة المناسبة لكل موضوع.

٨ ـ مساعدتهم على حل المشكلات التي تعترض طريقهم أثناء التطبيق.

٩ ـ توجيههم ومساعدتهم لتحقيق النمو المستمر، في مهارات التدريس.

١٠ ـ مشاهدة تدريسهم في فصول عديدة.

١١ ـ دراسة كراسات تحضير دروسهم، والتقارير التي يكلفهم بكتابتها.

١٢ ـ عقد حلقات نقاش فردية، وجماعية، لتوضيح مستوياتهم وتقدمهم وتزويدهم بالاقتراحات الضرورية.

١٣ ـ توجيه المعلم المتعاون لاستخدام أفضل الطرق لتوجيه الطالب المتدرب، وتقويم أدائه.

١٤ ـ العمل مع المسؤولين في الكلية، لتحسين برامج إعداد المعلمين.

١٥ ـ القيام بوظيفة ضابط الاتصال بين الكلية والمدرسة، حيث يقوم بتوضيح أهداف وبرامج ومسؤوليات كل منهما تجاه الآخر.

١٦ ـ القيام بدور رجل العلاقات العامة في الحفاظ على العلاقات الجيدة بين الكلية ومدارس التطبيق، فعمله يحتم عليه القيام بتقويم العلاقات والصلات مع المسؤولين في المدارس، لكي يحافظ على استمرارية التعاون والتقارب بين الكلية والمدارس، كما أنه يقوم بدور المفاوض في حل المشكلات والتغلب على نقاط الخلاف التي تظهر نتيجة لوجود الطالب المتدرب في المدرسة.

١٧ ـ وأهم المسؤوليات التي يقوم بها مشرف الكلية، هو الإشراف الإكلينيكي حيث يقوم بتوجيه الطالب المتدرب، لتحسين أدائه في التدريس، فيقوم بتشخيص المشكلات والصعوبات التي تعترض سبيل الطالب المتدرب داخل الصف أو المدرسة، ومن ثم يقدم العلاج والحلول لهذه المشكلات والصعوبات، معتمدًا في ذلك على خبرته وتجاربه، ومحاولاته المستمرة لتحسين أداء المعلم.

المعلم المتعاون

تقوم التربية الميدانية في كثير من بلاد العالم على أساس التعاون بين مشرف الكلية والمعلم المتعاون في الإشراف على الطالب المتدرب وتوجيهه. والمعلم المتعاون يقوم بدور كبير في الإشراف على التربية الميدانية، ومقابل هذا الدور نجد أنه قد يخفض عبؤه الدراسي بالمدرسة. وهذا المعلم المتعاون يتميز بوجوده المستمر في المدرسة، وقدرته على ملاحظة ومتابعة الطالب المتدرب عن قرب. ويأخذ كثير من الدول بهذا النظام.

ففي كثير من الجامعات الأمريكية يستعينون بالمعلم المتعاون حيث يتم ربط كل طالب واحد فقط بمدرس متعاون، يتولى تعريفه بالمدرسة، يبدأ معه بالملاحظة، ثم يحمله المسؤولية تدريجيًا، ويجتمع مشرف الكلية مع هذا المعلم المتعاون لمناقشة أداء الطالب ومعرفة مدى تقدمه، كما يجتمع مع الطالب المتدرب لتوجيهه، ويشترك المعلم المتعاون مع مشرف الكلية في كتابة التقويم النهائي للمتدرب.

وفي جامعة اكستر ببريطانيا يعطى مدرس المدرسة مسؤولية كاملة في الإشراف والتقـويم، ويكتفى مشرف الجـامعـة بزيارتين أو ثلاث لكل متدرب خلال المدة، للتـوجيه والتـأكـد من سير العمـل، ويقـوم مدرس المدرسة بكتابة التقويم النهائي للمتـدرب، ويسلمـه لمشرف الجـامعة، الذي إما أن يقبل حكم المدرس، فيصبح نهائيًا، أو يقوم بتغييره بالاتفاق معه(٩).

وليؤدي المعلم المتعاون عمله لا بد وأن يتصف ببعض الخصائص، وأن تنطبق عليه بعض الشروط. ومن أهمها ما يلي:

١ ـ الحصول على شهادة جامعية في التربية.
٢ ـ الخبرة الجيدة في مجال التدريس، ويفضل ألا تقل عن ثلاث سنوات.
٣ ـ العطاء الجيد داخل الصف.
٤ ـ التمكن من المادة التي يدرسها.
٥ ـ الرغبة في التعاون مع الطالب المتدرب.
٦ ـ الرغبة في التعاون مع مشرف الكلية.
٧ ـ الاتجاه الطيب نحو مهنة التدريس.
٨ ـ الرغبة في الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال إعداد المعلمين.

ويتمثل دوره في النقاط التالية(١٠):

١ ـ استقبال الطالب المتدرب وتعريفه بالمدرسة.
٢ ـ تجهيز وإعداد مكان أو مكتب للطالب المتدرب، لكي يستخدمه أثناء تدريبه الميداني في المدرسة.
٣ ـ مساعدة الطالب المتدرب في الحصول على المواد والأدوات الضرورية، وتعريفه بالمختبرات والأجهزة الموجودة في المدرسة.
٤ ـ إعطاء الطالب المتدرب بعض المعلومات عن التلاميذ، وعن المدرسة ومحيطها.

٥ ـ معاملة الطالب المتدرب معاملة زميل جديد في مهنة التدريس، ومحاولة توجيهه نحو النمو السليم.

٦ ـ توجيه الطالب المتدرب للاشتراك في الأنشطة المتعددة.

٧ ـ مشاهدة الطالب المتدرب أثناء التدريس، وكتابة بعض الملاحظات عنه.

٨ ـ مناقشة الطالب المتدرب بعد كل مشاهدة، ومناقشة تقويمه له، وإعطاؤه بعض النصح والإرشاد.

وقبل أن نختتم موضوعنا هذا لا بد لنا من توضيح بعض توقعات المسؤولين في مدارس التطبيق، والتي ربما تؤثر على نتائج الطلاب المتدربين، إن لم ننتبه لها ونلاحظها، وهي:

١ ـ كثير من التلاميذ في مدارس التطبيق، وكذلك الكثير من مدرسيها ومدرائها يعتبرون أن الدور للمشرف هو تقويم أداء الطالب المتدرب، لذلك تتضافر جهودهم لكي يعطوا المشرف انطباعًا حسنًا عن الطالب المتدرب، لكي يساعدوه في الحصول على تقدير مرتفع.

٢ ـ وحيث إنهم يتوقعون أن المشرف سيعاقب، أو يجازى الطالب المتدرب عندما يعرف منهم المشكلات والصعوبات التي يواجهها، فإنهم يظهرون الجانب الإيجابي، ويخفون الجانب السلبي.

٣ ـ وفي الاتجاه الآخر، نجد أن كثيرًا من الطلاب المتدربين، يترددون في إبراز المشكلات والصعوبات التي يواجهونها في المدرسة، لأنهم يعتقدون أن المشرف إذا عرفها، ربما يتسبب في الإساءة إلى وضع الطالب المتدرب.

٤ ـ وأخيرًا لا بد وأن ننبه إلى حقيقة نشاهدها أثناء التطبيق، وهذه تتمثل في بروز، أو ظهور التلاميذ بمظهر أحسن، وأكثر تعاونًا مع الطالب المتدرب ـ إذا كانوا يقدرونه،

في حالة وجود المشرف ـ أكثر مما يكونون عليه في الدرس العادي الذي لا يحضره المشرف. أما إذا لم تكن صلتهم به طيبة، فقد يحاولون إحراجه أمام المشرف.

ولأداء المهمة بصورة أحسن، والحصول على نتائج أفضل، لا بد وأن نصحح هذه التوقعات، ونزيل أثرها، وأن نقوي التعاون بين المسؤولين في الكلية ومدارس التطبيق.

خاتمـــة

تمثل التربية الميدانية مرحلة بالغة الأهمية في برنامج إعداد المعلمين، حيث يبدأ الطالب المتدرب بممارسة مهمة التدريس تحت توجيه مشرف متخصص. ومهنة التدريس عملية حيوية تتطلب تدريبًا جيدًا وجهدًا عظيمًا ومستمرًا.

وفي ضوء ما سبق نرى ضرورة الاستفادة من التطورات التاريخية، والتجارب الكثيرة، والدراسات العلمية في هذا المجال، ونرى أهمية الأخذ بالتوصيات التالية:

١ ـ تقوية وتحسين العلاقة بين كليات التربية ومدارس التطبيق.
٢ ـ النظر في برامج إعداد المعلمين الحالية، ومحاولة تحسينها وتطويرها.
٣ ـ تفريغ الطالب المتدرب للتربية الميدانية لمدة فصل دراسي كامل على الأقل وتعميم ذلك على كليات التربية.
٤ ـ إتاحة الفرصة للطالب المتدرب لتدريس أكبر عدد ممكن من الحصص الدراسية في الأسبوع.
٥ ـ إتاحة الفرصة للطالب المتدرب للتدريس في صفوف مختلفة وفي مستويات مختلفة أيضًا كلما أمكن ذلك.
٦ ـ أن يكون المشرف عضو هيئة تدريس في الكلية، وألا تقل مؤهلاته الأكاديمية عن الماجستير بالإضافة إلى خبرته العملية.

٧ ـ أن يهتم المشرف بحلقات النقاش الأسبوعية لما لها من فائدة في تحسين أداء الطالب المتدرب.

٨ ـ توضيح دور مشرف الكلية حيث يقوم بالتوجيه والإرشاد وليس التقويم وحده.

٩ ـ اهتمام مشرف الكلية بالطالب المتدرب ومحاولة تسجيل بعض الدروس التي يلقيها الطالب المتدرب على تلاميذه على أشرطة مرئية video tapes لكي يتسنى له مشاهدتها ومناقشتها مع مشرفه.

١٠ ـ عمل دورات تدريبية للمعلمين، بهدف تحضيرهم وإعدادهم لمهمة القيام بدور المعلم المتعاون.

١١ ـ الاستفادة من المعلم المتعاون، وإعطاؤه دورًا مهمًّا، لكي يساعد مشرف الكلية في الإشراف على الطالب المتدرب وتوجيهه.

١٢ ـ حضور ومشاركة المعلم المتعاون في الدورات التدريبية التي تعقدها كليات التربية، والمتعلقة بإعداد المعلمين، وإتاحة الفرصة لهم للإدلاء بآرائهم ومقترحاتهم، من أجل تحسين التربية الميدانية.

١٣ ـ الاتفاق على أساليب وطرق التقويم بين كل من مشرف الكلية والمعلم المتعاون، وأن تحدد المعايير التي تستخدم بذلك.

١٤ ـ إعطاء حوافز مادية ومعنوية للمعلم المتعاون.

التعليقات

(١) سعدون يس، «دراسة تحليلية لمشكلات التطبيقات التدريسية في كلية التربية بجامعة بغداد للعام الجامعي ١٩٧٧ ـ ١٩٧٨م»، **الأستاذ**، مج ١ (١٩٨٠م)، ص ٢٠٧ .

(٢) حسين الجبار، وأمين دويدار ومحمد خليل جبارة، «دور كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي»، بحث مقدم للندوة الثانية لكليات التربية في العالم العربي، المنعقدة بجامعة الرياض في الفترة ما بين ١٥ ـ ١٩/٥/١٣٩٨هـ الموافق ٢٢ ـ ٢٦/٤/١٩٧٨م، الرياض، ص ٥١٤ .

(٣) محمد زياد حمدان، **التربية الميدانية : مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها** (بيروت : مؤسسة الرسالة، ١٤٠٢هـ)، ص ٢٥ .

(٤) **Edward G. Johnson,** "Improving the Student Teaching Experience", *Improving College and University Teaching,* 19, No. 2, (Spring 1971), p. 167.

(٥) **Leonard O. Andrews,** *Student Teaching* (New York: The Center for Applied Research in Education Inc., 1964), pp. 2-3.

(٦) **Edward C. Merrill, Jr.,** and **B. J. Schucham,** *Professional Student Teaching Programs,* (Danville, Illinois: The Interstate Printer of Publishers Inc., 1973), pp. 85-85.

(٧) **Roberta Woolever,** Ten Ways to Improve Student Teaching: A case Study, *ERIC Document Reproduction Services,* Ed. 191847, U.S.A., 1980.

(٨) **Bennie William,** *Supervising Clinical Experiences in the Classroom* (New York, Harper and Row,1972); **Colden Garland,** *Guiding Clinical Experiences in Teacher Education* (Longman, Inc., 1982), pp. 42-43; **Marvin A. Henry,** and **W. Wayne Beasley,** *Supervising Student Teaching the Professional Way,* 3rd ed., (Terre Haute, Indiana: Sycamore Press: 1982), pp. 53-55. **Duaine C. Lang, Allan F. Quik** and **James A. Johnson,** *A Partnership For The Supervision of Studen Teachers* (Dekalb, Illinois: Creature Educational Materials, 1981) pp. 30-31.

(٩) «التربية العملية في جامعة قطر: نظامها ومشكلاتها» قطر: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٤٠٠هـ - ١٩٧٩م) ص ١١

(١٠) **Bennie William,** *Supervising Clinical Experiences in the Classroom* (New York, Harper and Row); **Garland, Colden. Guiding Clinical Experiences in Teacher Education Inc.,** (Longman 1982), pp. 42-43. **Henry, Marvin A.** and **W. Wayne Beasley.** *Supervising Student Teaching The Professional Way,* 3rd Ed. (Terre Haute, Indiana: Sycamore Press, 1982), pp. 53-55; **Lang, Duaine C., Alan F. Quik** and **James A. Johnson** *A Partnership for the Supervision of Student Teachers,* (Dekalb, Illinois: Creature Educational Materials, 1981), pp. 30-31.

المراجع العربية

حجاج، عبدالفتاح أحمد. «تنمية كفايات المعلمين في مجتمع متطور، متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي»، حلقة دراسية نظمت بمسقط، عمان، يناير، فبراير ١٩٧٩م. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس: ١٩٨٠م.

خاطر، محمود رشدي، وآخرون. «نتائج الاستفتاءات التي طرحتها المنظمة على الدول العربية

وكليات الإعداد ومعاهده». تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٨م.

رضوان، محمد محمود. «إعداد المعلمين وتدريبهم للتعليم العام في جمهورية مصر العربية»، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة، يناير ١٩٧٢م، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

السباعي، إجلال، والبيجاوي، فتحية. «دراسة حول إعداد المعلم وتدريبه في مصر وبعض دول العالم». القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية، فبراير ١٩٧٩م.

الشبيني، محمد. «استراتيجيات التحديث في برامج إعداد المعلمين»، **التربية الحديثة**، بيروت: السنة الأولى، العدد الثالث، أغسطس ١٩٧٤م.

عفيفي، محمد الهادي، وآخرون. «تقويم إعداد المعلم في البلاد العربية». مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة، يناير ١٩٧٢م، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **التدريب الميداني لمعلمي التربية الإسلامية واللغة العربية ومدرسيها في التعليم العام في الوطن العربي**. تونس: ١٩٨٣م.

يوسف، عبدالقادر. **تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، بيروت: دار الكتاب العربي، بدون تاريخ.

Foreign References المراجع الأجنبية

Comission on Standards for Supervising Teachers and College Supervision. *The College Supervision.* Washington, D.C.: Association for Student Teaching, U.S.A. 1968.

Curtis, Dwight K., ed. *Achieving Quality in off Campus Professional Laboratory Experiences.* Bulletin no. 8. Washington, D.C.: Association for Student Teaching, U.S.A. 1957.

Hadley, Eric ed. *Teaching Practice and the Probationary Year.* Edward Arnold (Publishers) Ltd., 1982.

Hanson, Derek and **Margaret.** *From College to Classroom: The Probationary Year.* London: Routledge and Kegan Paul, 1976.

Al-Katheery, Rashid Hamed. "Important Characteristics of Student Teaching Using The Delphi Method". Unpublished dissertation, University of Missouri-Columbia, U.S.A. 1982.

Neal, Charles D., Leonard F. Kraft, and **Conard R. Kracht.** "Reasons for College Supervision of the Student Teaching Program". *The Journal of Teacher Education,* 18 (Spring 1976).

Importance of Student Teaching in Teacher Preparation

Rashid Hamad Alkatheery
Asst. Prof. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Student teaching is viewed by many educators as one of the most dynamic, beneficial and important phases in any teacher education program. It is regarded generally as an indispensable aspect of programs of pre-service teacher education. It was among the first types of the professional laboratory experiences to be incorporated into the preparation of teachers and still holds high priority as one of the basic characteristics of present day programs.

The student teaching should be a creative, fulfilling experience and at the same time provide for critical analysis in order to make student teachers and their supervisors scholars of teaching. It should not be confined to a block of time at the end of the senior college year. It should range from simple observation, to brief exposures with learners, to the development of skills in discrete elements of the teaching act, to analysis of personal skills and insights, all the way to teaching in various clinical situations.

Supervision of student teachers is an important factor in this field of education. Both the cooperating teacher and college supervision play certain roles in this aspect of student teaching. The relationship between cooperating schools and colleges of education must be built more upon substance than tradition if the student teaching experience is to reach its potential in meaningfulness.

Some suggestions to improve the experience of student teaching are the following:

1. Provide more and longer periods of contact by student teachers with pupils in the classroom.
2. Improve the relationship between cooperating schools and colleges of education.

3. Provide more opportunity for observing a master teacher before and after student teaching experience.

4. Include experiences in various teaching situations at different grade levels.

5. Arrange more opportunity for informal discussions between student teachers, their supervisors and cooperating teachers.

6. Include student teaching experiences in the student's minor as well as in his major field.

دراسات تربوية : مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣ ، ص ص ٥١ - ٧٧ (١٩٨٦م)

دراسة اتجاه المجتمع السعودي نحو المكفوفين

فاروق محمد صادق، فاروق عبدالفتاح موسى، وكمال سالم سيسالم

أستاذ علم النفس، وأستاذ علم النفس التعليمي المشارك، ومحاضر علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية .

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في أسئلة ثلاثة هي :

١ - هل يختلف اتجاه مجتمع الرياض باختلاف جنس أفراده نحو المكفوفين؟

٢ - هل يختلف اتجاه مجتمع الرياض باختلاف عمر أفراده نحو المكفوفين؟

٣ - هل يختلف اتجاه مجتمع الرياض باختلاف درجة تعليم أفراده نحو المكفوفين؟

من الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات نحو المكفوفين مثل دراسات نيكولوف ١٩٦٢م، أفروز ١٩٧٨م، رورك ١٩٧٩م، سيبرستين ١٩٨٠م، لوكوف ووايتمان ١٩٧٢م، أندرسون ١٩٨٠م أمكن صياغة الفروض الآتية :

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاتجاه نحو المكفوفين.

٢ ـ لا تختلف الاتجاهات نحو المكفوفين باختلاف الأعمار.
٣ ـ لا تختلف الاتجاهات نحو المكفوفين باختلاف مستوى التعليم.

تضمنت عينة هذه الدراسة ٥٥٠ فردًا منهم ٣٩٣ ذكرًا و ١٥٧ أنثى من مختلف الأعمار والمستويات الثقافية من مجتمع مدينة الرياض.

قام الباحثون بتصميم أداة الدراسة وهي «استطلاع الرأي نحو الكفيف» وهو يتكون من ٦٢ فقرة يجاب عنها بـ : أوافق، لا أستطيع أن أقرر، لا أوافق. أقصى درجة في الاختبار ١٨٦ وأقل درجة ٦٢ .

تثبت النتائج صدق الفرضين الأول والثالث وصدق الفرض الثاني جزئيًا.

مقدمة

الاتجاهات النفسية تشكل بعدًا هامًا في شخصية الأفراد وهي ناتج انفعالي ثانوي لخبرات الفرد ولها أصولها في حواسه الداخلية وعاداته المكتسبة والمؤثرات البيئية التي تحيط به. وعلى الرغم من أن الاتجاهات جزء من شخصية الفرد إلا أنها تتأثر باتجاهات وسلوك الجماعة أو الجماعات التي يتصل بها. ويمكن أن تحدث الاتجاهات تأثيرًا فعالاً على الفرد لأنها مسببات للسلوك ونواتج له أيضًا، وهي أمور شخصية تتعلق بمشاعر الشخص المرتبطة بخبراته الفردية، وتمثل طريقة إحساسه عندما يفكر أو يتكلم أو يعمل في أي موقف[1] .

تنمو الاتجاهات وتتطور شأنها في ذلك شأن الأنماط السلوكية والعقلية والعاطفية في صورة ردود الفعل التي يبديها الفرد نحو بيئته، وتعمل خبرات الفرد على تغيير أنماط تطوره أثناء عمليات الأخذ والعطاء بينه وبين والديه ومعلميه وزملائه وغيرهم من المثيرات الاجتماعية.

تعتبر الاتجاهات ثابتة نسبيًا وتحمل النزعة إلى السلوك أو العمل بطريقة معينة نحو الأشخاص والأشياء والمؤسسات والأفكار وتتضمن الميل إلى التمييز والتصنيف[٢].

يعرف «ودورث» الاتجاه بأنه حالة ميل الفرد للعمل نحو موضوع ما تبعًا لصفاته التي تعلمها. ويطلق ودورث على الاتجاه الذي لا يعمل «ميل أو نزعة»، بينما يطلق على الاتجاه «القوي الفعال» عاطفة أو وجدان[٣]. ويعرف أحمد زكي صالح الاتجاه بأنه مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع جدلي معين[٤].

تنمو اتجاهات الفرد تدريجيًا ويتكون بعضها دون توجيه بينما يتكون البعض الآخر نتيجة للتخطيط من جانب شخص أو أشخاص يرغبون في تشجيع نمو اتجاهات معينة لدى الآخرين. ومن وظائف المدرسة أن تثير الصغار نحو اكتساب اتجاهات مرغوبة لدى الأفـراد نحو المجتمع، وتعتبر القيم التي يكتسبها الطلاب من خلال أنشطتهم المدرسية على نفس القدر من الأهمية مثل المهارات والمعارف التي يحصلون عليها.

تقـدم الاتجاهات إمكانيات هائلة لتحقيق النجاح والفشل في الحياة حيث إنها دوافع هامة للسلوك ذات تأثير على كل القيم الإنسانية. تبدو كفاءة الفرد عندما تدفعه اتجاهاته إلى أن يبدأ مشروعًا ويستمر فيه حتى يكمله، كما تتقرر القيمة الاجتماعية للفرد من اتجاهاته نحو الآخرين.

كل منا يدرك أن اتجاه أفراد المجتمع نحو المعوقين بصفة عامة ونحو المكفوفين بصفة خاصة من الأمور الهامة التي تساعد على تقدم الكفيف نحو أهدافه التي يصبو إليها من خلال ما يتلقاه من اهتمام ورعاية في مؤسسات المكفوفين التي تقدم التدريب والتعليم والتوجيه الملائم.

مشكلة الدراسة

مما لا شك فيه أن النـاس على اختـلاف أعـمارهـم أو مستوياتهم التعليمية أو

أجناسهم يبدون اتجاهًا طيبًا نحو المعوقين عمومًا ونحو المكفوفين على وجه الخصوص. لذا نجد أن كثيرًا من الأفراد يمدون يد المساعدة للمكفوفين عندما يرون أنهم في حاجة إلى هذه المساعدة، مثل عبور الشارع أو ركوب إحدى المركبات العامة أو الجلوس على مقعد في مكان غير مألوف بالنسبة للكفيف. وتحاول الحكومات في الدول المختلفة أن تنشىء المؤسسات التعليمية والتربوية والمهنية لمساعدة المعوقين على حل بعض المشكلات التي سببتها الإعاقة ومحاولة أن يستفيد الكفيف من قدراته الأخرى التي لم تتأثر بحالة الإعاقة مثل الذكاء والقدرات الجسمية الحركية المختلفة والحواس بحيث يستفيد المعوق شخصيًا ويفيد أسرته ومجتمعه.

ولما كانت الدراسة الحالية عن المكفوفين فإنه يمكن صياغة المشكلة في الأسئلة التالية:

١ ـ هل يختلف اتجاه مجتمع الرياض باختلاف جنس أفراده نحو المكفوفين؟
٢ ـ هل يختلف اتجاه مجتمع الرياض باختلاف عمر أفراده نحو المكفوفين؟
٣ ـ هل يختلف اتجاه مجتمع الرياض باختلاف درجة تعليم أفراده نحو المكفوفين؟

أهمية الدراسة ودلالتها

إن تصميم برامج المعوقين وتقديم الخدمات لهم وتطوير هذه البرامج ومدى كفاءتها يتحدد بكثير من العوامل مثل الإمكانات التي يتيحها المجتمع لهذه المؤسسات وتجنيد الطاقة البشرية للعمل مع المعوقين داخل هذه المؤسسات. ومن المعروف في ميدان خدمات المعوقين أن مدى كفاءة وفاعلية البرامج يتحدد بالوسط media الذي تتفاعل فيه الإمكانات المعينة مع العوامل المحيطة بهذه البرامج. فتقبل المعوق والثقة بإمكاناته وإمكانية تحسنه والرضا عن العمل مع المعوقين وتقديم الخدمات لهم وإمكانية تفاعل المعوق مع السوي سواء كان في الأسرة أو في المدرسة أو في المجتمع كلها عمليات

دينامية نفسية معقدة تعتمد في جزء كبير منها على اتجاهات أفراد المجتمع نحو المعوقين واستعدادهم لتقديم الخدمات لهم وتحسين وتطوير هذه الخدمات. ومن ثم فإن فريق البحث يرى أن التعرف على اتجاهات المجتمع نحو المعوق بوجه عام ونحو الكفيف بوجه خاص هو جزء هام من برنامج تخطيط وتنفيذ وتطوير الخدمات الخاصة بالمعوقين في هذا المجتمع.

الدراسات السابقة

١ ـ دراسة «نيكولوف» (Nikoliff) (١٩٦٢م)[٥]

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ١٩٧ ناظرًا بالمدارس الابتدائية والثانوية. تم استطلاع آراء هؤلاء النظار فيما يتعلق بموافقتهم على تعيين بعض فئات المعوقين كمعلمين أو مساعدي معلمين في مدارسهم. ظهر أن فئة المعوقين بصريًّا كانت أكثر الفئات رفضًا وتليها فئة المعوقين سمعيًا مما يدل على أن المكفوفين يعانون من الرفض حين يتقدمون للعمل.

٢ ـ دراسة «أفروز» (Afrooz) (١٩٧٨م)[٦]

كان هدف هذه الدراسة هو قياس اتجاهات معلمي المدارس العامة نحو المعوقين من الصم والمكفوفين والمتخلفين عقليًا واستخدمت في الدراسة ثلاثة مقاييس تقوم على نظرية «فاسيت» (Facet) لقياس الاتجاهات نحو الصم والمكفوفين والمتخلفين عقليًّا. قام الباحث بإعداد الأدوات الثلاث طبقًا للأدوات التي سبق أن أعدها «جوردان» (Jordan).أيدت النتائج فروض الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين درجات اتجاهات المعلمين ـ كمتغير تابع ـ وكل من الجنس والعمر ومستوى التعلم والكفاءة والاتصال والعقيدة كمتغيرات مستقلة. ظهر أن اتجاهات المعلمين كانت أكثر إيجابية نحو الصم والمكفوفين عنها تجاه المتخلفين عقليًّا.

٣ ـ دراسة «روركْ» (Rourke) (١٩٧٩م)[٧]

كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين اتجاهات كل من المديرين والمعلمين نحو الطلاب المعوقين. أجريت الدراسة في ١٥ مدرسة ثانوية وشملت مديري ومعلمي وطلاب هذه المدارس. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة عند مستوى ١٠ر٠ بين اتجاهات المديرين واتجاهات المعلمين نحو المعوقين في ١٤ مدرسة من ١٥ مدرسة شملها البحث.

٤ ـ دراسة «سيبرستين» (Siperstein) (١٩٨٠م)[٨]

أجريت هذه الدراسة على أطفال المدارس الابتدائية حيث قيست اتجاهاتهم نحو الأطفال المعوقين. أظهرت النتائج أن الأطفال كانت لديهم اتجاهات سالبة نحو زملائهم المعوقين ولكن السلبية كانت أقل تجاه المكفوفين.

٥ ـ دراسة «لوكوف» (Lukaff) و«وايتمان» (Whiteman) (١٩٧٢م)[٩]

أجريت هذه الدراسة على مجموعة من الأخصائيين الاجتماعيين ومجموعة من طلاب الجامعات ومجموعة عشوائية من سكان المناطق الفقيرة والمتوسطة وكان الهدف منها دراسة أهمية العوامل البيئية في تحديد أسلوب تكيف الشخص الكفيف لإعاقته. استخلص الباحثان أربعة مكونات مستقلة نسبيًا لإدراك المبصرين للأشخاص المكفوفين وهي:

١ ـ يدرك المبصرون كف البصر على أنه يمثل حالة من الإحباط الشخصي.
٢ ـ مفهوم فقد البصر متغير مميز ومستقل عن الاتجاهات نحو الأفراد المكفوفين.
٣ ـ استعداد المبصرين للاتصال المتبادل وتكوين العلاقات مع المكفوفين.
٤ ـ الفروق في المشاعر بين المبصرين تجاه المكفوفين.

٦ ـ دراسة «أندرسون» (Anderson) (١٩٨٠م)[١٠]

كان الهدف من هذه الدراسة بحث أثر الاتصال البصري واللفظي على الاتجاه

نحو الأشخاص غير القادرين (المعوقين). تضمنت عينة الدراسة ٤١ معلمًا من الذين يتدربون على العمل مع المعوقين واستخدام مقياس الاتجاه نحو المعوقين بالإضافة إلى جمع معلومات وإجراء مقابلات مع أفراد العينة. من نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين الاتصال بالمعوقين والاتجاه نحوهم.

تعليق على الدراسات السابقة

لم تتناول أية دراسة من الدراسات السابقة عينات كبيرة من الأفراد ولكنها تناولت أعدادًا قليلة من المديرين أو النظار أو المعلمين في المدارس، ولم تركز أية دراسة على الاتجاه نحو المكفوفين بصفة خاصة ولكنها تناولت الاتجاه نحو المعوقين عمومًا ومنهم فئة المكفوفين. لم يتضح في هذه الدراسات أنواع الاستبيانات التي استخدمت ويبدو أن معظم من أجروا هذه الدراسات قاموا بتصميم استبيانات خاصة بهم وبدراساتهم طبقًا لأنواع العينات التي استخدموها.

من الملاحظات الجديرة بالذكر أن الدراسات السابقة لم تتناول متغيرات في العينة قد يكون بها تأثير على الاتجاه نحو المعوقين مثل الجنس أو العمر أو مستوى التعليم وغيرها.

الفـروض

حيث إن الدراسات السابقة لم تتناول متغيرات في العينات يمكن أن تشتق منها فروض هذه الدراسة لذا يفضل الباحثون استخدام فروض صفرية كما يلي:

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث نحو المكفوفين.

(٢) لا تختلف الاتجاهات نحو المكفوفين باختلاف الأعمار.

(٣) لا تختلف الاتجاهات نحو المكفوفين باختلاف مستوى التعليم.

العينـة

تضمنت عينة الدراسة ٦٠٧ أفراد منهم ٤٥٠ من الذكور و ١٥٧ من الإناث. بعد استبعاد من لم يكملوا الاستجابة في الاستبيان أو من لم يهتموا بدقة الإجابة، فقد أصبح الحجم النهائي للعينة ٥٥٠ فردًا منهم ٣٩٣ من الذكور و ١٥٧ من الإناث. امتدت أعمار أفراد العينة من ٢٠ سنة حتى ٦٠ سنة، كما امتد مستواهم التعليمي من مجرد القراءة والكتابة دون شهادات رسمية إلى خريجي جامعات، العينة تمثل مجتمع مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وفيما يلي الوصف الكامل للعينة طبقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١)
توزيع أفراد العينة طبقًا للجنس

الحالة	العـدد	النسبة المئوية
ذكـور	٣٩٣	٧١٫٦٤
إنـاث	١٥٧	٢٨٫٣٦
المجموع	٥٥٠	١٠٠٫٠٠

جدول (٢)
توزيع أفراد العينة طبقًا لفئات الأعمار

الفئة	العدد	النسبة المئوية
١٨ - ٢٤	٣٣٧	٦١ر٢٧
٢٥ - ٢٩	١١٤	٢٠ر٧٣
٣٠ - ٣٤	٤٥	٨ر١٨
٣٥ - ٣٩	٣١	٥ر٦٤
٤٠ - ٦٠	٢٣	٤ر١٨
المجموع	٥٥٠	١٠٠ر٠٠

جدول (٣)
توزيع أفراد العينة طبقًا للحالة الاجتماعية

الحالة	العدد	النسبة المئوية
متزوج	٢١١	٣٨ر٥٧
أعزب	٣٢٣	٥٨ر٥٠
مطلق	١٢	٢ر١٩
أرمل	٤	٠ر٤٧
المجموع	٥٥٠	١٠٠ر٠٠

جدول (٤)
توزيع أفراد العينة طبقًا للوضع الوظيفي

الوظيفة	العـــدد	النسبة المئوية
قيادية	٣٩	٧ر١٣
فنيـــة	٤٤	٨ر٠٤
إدارية	١١٤	٢٠ر٨٤
أعمال تجارية	٢٤	٤ر٣٩
عامـــل	١٢	٢ر٠١
طـــالب	٢٦٤	٤٨ر٠٨
ربة منزل	٥٣	٩ر٥١
المجموع	٥٥٠	١٠٠ر٠٠

جدول (٥)
توزيع أفراد العينة طبقًا للمستوى التعليمي

المستوى	العـــدد	النسبة المئوية
عـــال	٢٨٢	٥١ر٦٥
ثانوي أو متوسط	١٨٨	٣٤ر٢٥
ابتدائي	٤٢	٧ر٥٠
يقرأ ويكتب	١٩	٣ر٣٠
لا يقرأ ولا يكتب	١٩	٣ر٣٠
المجموع	٥٥٠	١٠٠ر٠٠

جدول (٦)
توزيع العينة طبقًا للصلة بالإعاقة

الصلـــة	العـــدد	النسبة المئوية
توجــد	١٨٨	٣٤ر١٨
لا توجـد	٣٦٢	٦٥ر٨٢
المجموع	٥٥٠	١٠٠ر٠٠

جدول (٧)
توزيع أفراد العينة طبقًا لنوع الصلة بالإعاقة

نوع الصلة	العـــدد	النسبة المئوية
لا توجد صلة	٣٦٢	٦٥ر٨٢
أب أو أم	١٩	٣ر٤٥
أخ أو أخت	١٦	٢ر٩١
ابن عم أو ابن خال	٣٨	٦ر٩٠
قريب أو نسيب	٦٣	١١ر٤٥
صديق أو جار	٥٠	٩ر١٠
معرفـة	٢	٠ر٣٧
المجموع	٥٥٠	١٠٠ر٠٠

أداة البحث

قام الباحثون بتصميم أداة البحث وهي استطلاع الرأي نحو المكفوفين.

تتكون الأداة من ٦٢ فقرة يجاب عنها بإحدى العبارات: أوافق، لا أستطيع أن أقرر، أعارض. تصنف العبارات إلى أربعة أبعاد هي:

١ ـ علاقة المجتمع بالكفيف ويتضمن ٢٥ فقرة.
٢ ـ وضع الكفيف في المجتمع ويتضمن ١٢ فقرة.
٣ ـ المشكلات الأسرية التي تواجه الكفيف، ويتضمن ١١ فقرة.
٤ ـ دور المؤسسات الاجتماعية والتعليمية في خدمة الكفيف ويتضمن ١٤ فقرة.

٦٢ فقرة

ثبات الاستبيان

تم حساب الاتساق الداخلي من درجات العينة الكلية بطريقة التجزئة النصفية وذلك من درجات الفقرات ذات الترتيب الفردي ودرجات الفقرات ذات الترتيب الزوجي بحيث تضمن كل نصف عددًا متساويا من فقرات كل بعد تقريبًا. بلغ معامل الارتباط بين درجات الأفراد في النصفين ٤٨ر٠ وهو مقدار لا بأس به في مثل هذا النوع من الاستبيانات.

صدق الاستبيان

بفحص فقرات المقياس نجد أنها تقيس اتجاه الأفراد نحو الكفيف بشكل واضح مما يدل على صدق المحتوى وهذا ما وضعه الباحثون في اعتبارهم وهم يصممون الفقرات. قام الباحثون أيضًا باستطلاع آراء عدد من المحكمين المتخصصين في مجال

علم النفس التربوي والقياس النفسي لتحديد مدى مطابقة كل فقرة لقياس الاتجاه نحو الكفيف وتحديد سلبية أو إيجابية الفقرات أيضًا.

اتفق المحكمون جميعًا على أن العبارات التي توجد في المقياس الحالي تقيس الاتجاه نحو الكفيف، كما اتفقوا على أن المقياس يتضمن ٤٦ عبارة موجبة و ١٦ عبارة سالبة.

تقدير الدرجات

في حالة العبارات الموجبة تعطي عبارة أوافق ٣ درجات وعبارة لا أستطيع أن أقرر ٢ وعبارة أعارض درجة واحدة. أما في حالة العبارات السالبة تعطي عبارة أوافق درجة واحدة وعبارة لا أستطيع أن أقرر ٢ وأعارض ٣ درجات. ولذا تكون الدرجة القصوى في المقياس كله ١٨٦ والدرجة الصغرى ٦٢ .

الإجراءات

- طبق الاستبيان جمعيًا وفرديًا على قطاعات مختلفة من سكان مدينة الرياض.

- قسمت كل من عينتي الذكور والإناث إلى ثلاثة مستويات عمرية وثلاثة مستويات تعليمية.

- طبق منهج تحليل التباين لحساب دلالة متغيرات كل من: الجنس والحالة الاجتماعية والعمر والوضع الوظيفي والمستوى التعليمي بالنسبة للأبعاد الأربعة للاتجاه نحو الكفيف.

- طبق اختبار الدلالة ت T. test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد في الاتجاه نحو الكفيف طبقًا للجنس وفئات العمر وفئات مستوى التعليم وهي المتغيرات التي تضمنتها الفروض.

النتائج

جدول (٨)

تحليل التباين لحساب دلالة متغيرات العينة (ن = ٥٥٠ ، دح = ٤٤٩)

المتغير	البيان	علاقة المجتمع بالكفيف	وضع الكفيف في المجتمع	المشكلات الأسرية التي تواجه الكفيف	دور المؤسسات في خدمة الكفيف
الجنس	مجموع المربعات	١٤٫٦٤	٢٤٫٩٢	٧٧٫٧٧	٢٣٫٨٩
	ف	٠٫٥٧	١٫١١	٦٫٥٨	١٫٧٤
	الدلالة	٠٫٤٥	٠٫٣٣	٠٫٠١	٠٫١٩
الحالة الاجتماعية	مجموع المربعات	٣٧٫٤٣	١٢١٫٢٧	٤٫٤٣	٢٧٫٠٨
	ف	٠٫٤٨	٣٫٦٥	٠٫١٢	٠٫٦٥
	الدلالة	٠٫٧٠	٠٫٠١	٠٫٩٤	٠٫٥٩
العمر	مجموع المربعات	١٨٨٫١٩	٦٠٫٠٣	١١٫١٨	٧٨٫٦٥
	ف	١٫٨٤	١٫٣٤	٠٫٢٣	١٫٤٤
	الدلالة	٠٫١٢	٠٫٢٥	٠٫٩٢	٠٫٢٢
الوضع الوظيفي	مجموع المربعات	٧٣٫٤٩	٢٣٫٨٤	١٢٩٫٣٠	١٣١٫٣٢
	ف	٠٫٤٧	٠٫٣٥	١٫٨٢	١٫٦١
	الدلالة	٠٫٨٣	٠٫٩١	٠٫٠٩	٠٫١٤
المستوى التعليمي	مجموع المربعات	٦٩٫٥٣	٣٥٫٥٥	٧٢٫٨٣	١٢٢٫٩٣
	ف	٠٫٦٧	٠٫٦٣	١٫٢٢	١٫٨٠
	الدلالة	٠٫٦١	٠٫٦٨	٠٫٢٩	٠٫١١

جدول (٩)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاتجاه نحو الكفيف

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ف والدلالة	ت والدلالة
ذكور	٣٩٣	١٥٧٫٥٠	٢٣٫٧٠	٣٫٤٠	٠٫٦٩٢١
إناث	١٥٧	١٥٨٫٩٠	١٢٫٨٠	٠٫٠١	—

جدول (١٠)

دلالة الفرق بين متوسطات درجات مجموعات الأعمار من الذكور

العدد	فئات العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	ف والدلالة	ت والدلالة
١٨٧	١٨ - ٢٤	١٥٥٫٦٤	٨٫٠٣	٢٫٣٦٢٥	٠٫٤٤٣٦
١٥٨	٢٥ - ٤٠	١٥٦٫٠٩	١٢٫٣٤	٠٫٠١	—
١٨٧	١٨ - ٢٤	١٥٥٫٦٤	٨٫٠٣	١٫٤١٨٣	٦٫٦٣٣٦
٤٨	٤٠ - ٦٠	١٦٤٫٣٥	٩٫٥٦	—	٠٫٠١
١٥٨	٢٥ - ٤٠	١٥٦٫٠٩	١٢٫٣٤	١٫٦٦٥٨	٤٫٥٦٨٦
٤٨	٤٠ - ٦٠	١٦٤٫٣٥	٩٫٥٦	—	٠٫٠١

جدول (١١)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الأعمار من الإناث

العدد	فئات العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	ف والدلالة	ت والدلالة
١١٠	١٨ - ٢٤	١٦٠٫١٥	٨٫٣٢	٢١٫٣٢	١٫٢٢٦٢
٤٧	٢٥ - ٤٠	١٥٥٫٣٨	٣٨٫٤٠	٠٫٠١	—

جدول (١٢)

دلالة الفرق بين متوسطات درجات مجموعات مستوى التعليم من الذكور

العـــدد	مستوى التعليم	المتوســط	الانحراف المعياري	ف والدلالة	ت والدلالة
٦٨	منخفض	١٥٥٫٧	١٢٫٥٦	٢٫٨٥٢٤	٠٫٠٥٧٨
٢٢٢	مرتفع	١٥٥٫٩	٢١٫٢١	٠٫٠١	—
٩٣	متوسط	١٥٦٫٨	١٢٫٨١	٢٫٧٤١٣	٠٫٥١٧٥
٢٢٢	مرتفع	١٥٥٫٩	٢١٫٢١	٠٫٠١	—
٦٨	منخفض	١٥٥٫٧	١٢٫٥٦	١٫٠٤٠٥	٠٫٥٩٧٧
٩٣	متوسط	١٥٦٫٨	١٢٫٨١	—	—

جدول (١٣)

دلالة الفرق بين متوسطات درجات مجموعات مستوى التعليم من الإناث

العـــدد	مستوى التعليم	المتوســط	الانحراف المعياري	ف والدلالة	ت والدلالة
٢٤	منخفض	١٥٦٫٠٨	١٨٫٥٩	٢٫٣٥١٣	٠٫٦٨٥٥
٩٠	مرتفع	١٦٠٫٣٣	٢٨٫٥٠	٠٫٠١	—
٤٣	متوسط	١٥٧٫٦١	٤٫٩٠	٣٣٫٧٦	٠٫٦٠١٨
٩٠	مرتفع	١٦٠٫٣٣	٢٨٫٥٠	٠٫٠١	—
٢٤	منخفض	١٥٦٫٠٨	١٨٫٥٩	١٤٫٣٧٣١	٠٫٤٩٠٤
٤٣	متوسط	١٥٧٫٦١	٤٫٩٠	٠٫٠١	—

مناقشة النتائج

ينص الفرض الأول على أنه لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث نحو المكفوفين. بالنظر إلى الجدول (٩) نجد أن الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث غير دال إحصائيًا وهذا يحقق صدق الفرض الأول. وقد يعود عدم وجود فروق دالة بين اتجاهات الذكور والإناث نحو المكفوفين إلى أن حالة كف البصر تدعو إلى الشفقة والتراحم والعطف من أي فرد وإدراك أن الكفيف إنسان في حاجة إلى معونة الآخرين في كثير من المواقف. ولذا أبدى أفراد العينة من الذكور والإناث تعاطفًا شديدًا مع المكفوفين سواء كانت لهم صلة قرابة أو نسب بالمكفوفين أم لم تكن لهم مثل هذه الصلة، وهذا ليس بالأمر الغريب في مجتمع مثل المجتمع السعودي المسلم الـذي يرعى دينـه ويراقب ربه ويمتثل لتعاليم الدين الحنيف التي تدعو إلى التراحم والتواد والشفقة مع غير القادرين.

من الجـدول (٨) نجـد فروقًـا جنسية في بعض المشكلات الأسرية التي تواجه الكفيف كما نجـد فروقًا أيضًا في متغير وضع الكفيف في المجتمع فيما يتعلق بالحالة الاجتـماعية. وقد تعود هذه الفروق إلى أنه على الرغم من تعاطف كلا الجنسين مع الكفيف إلا أن قبـول الـزواج من الكفيف أو قبول العمل معه قد لا يتساوى لدى الجنسين وقد يكون شعور الإناث أن الكفيف يمثل مكانة اجتماعية أقل قدرًا من مكانة المبصرين وأنه يعاني من مشكلات أسرية أكثر من المبصرين.

ينص الفرض الثاني على أنه لا تختلف الاتجاهات نحو المكفوفين باختلاف الأعمار. بالنظر إلى الجدولين (٨) و(١٠) نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة في أبعاد الاتجاه نحو المكفوفين، ولكن متوسط درجات اتجاه الذكور كبار السن (٤٠ ـ ٦٠ سنة) أكبر من متـوسطي درجات المستويين الآخرين من الأعمار بمقادير ذات دلالة إحصائية. أما الفرق بين متوسطي المستويين المنخفض (١٨ ـ ٢٤) والمتوسط (٢٥ ـ ٤٠) فغير دال إحصائيًا، وكذلك الفرق بين مستوى الأعمار لدى الإناث. من هذا نجد أن الفرض الثاني لم يثبت صدقه تمامًا. عدم وجود فروق في معظم الحالات يفسره التعاطف الذي

يلقاه الكفيف من أفراد المجتمع. أما ارتفاع درجات كبار السن في الاتجاه نحو الكفيف بشكل يلفت الانتباه فقد يعود إلى أن هؤلاء الكبار يكونون هم أنفسهم في حاجة إلى معونات الآخرين نظرًا لعجزهم الفعلي أو إحساسهم بأنهم سوف يصبحوا عاجزين بعد فترة قصيرة عن أداء بعض المهام وبالتالي يطالبون ويودون أن يبدي الآخرون تعاطفًا إيجابيًا نحوهم، لذا يبدون اتجاهًا موجبًا فياضًا نحو من هم في حاجة إلى معونة فعلية، أي أنهم يسقطون ما بأنفسهم أو ما يشعرون به على الآخرين وهم المكفوفين.

ينص الفرض الثالث على أنه لا تختلف الاتجاهات نحو المكفوفين باختلاف مستوى التعليم. بالنظر إلى الجدولين (٨) و(١٢) نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المستويات التعليمية المختلفة في الاتجاه نحو المكفوفين أو حتى في أبعاد هذا الاتجاه، وهذا يثبت صدق الفرض الثالث وقد تفسر هذه النتيجة بأن الاتجاه نحو الكفيف أمر انفعالي عاطفي لا يخضع كثيرًا لعملية التقويم ولذا لا يختلف فيه المتعلم وغير المتعلم.

ملحق: استطلاع الرأي نحو الكفيف

أولاً: صفحة البيانات العامة

* ضع علامة (✓) أمام العبارة التي تنطبق على وضعك ثم انتقل للصفحات التالية لتعبر عن رأيك تجاه الكفيف.

١) الجنس:

ا - ذكر ( )

ب - أنثى ( )

٢) الحالة الاجتماعية:

ا - متزوج ( )

ب - أعزب ( )

جـ ـ مطلق ( )
د ـ أرمل ( )

٣) فئات العمر :
ا ـ من ١٨ ـ أقل من ٢٥ ( )
ب ـ من ٢٥ ـ أقل من ٣٠ ( )
جـ ـ من ٣٠ ـ أقل من ٣٥ ( )
د ـ من ٣٥ ـ أقل من ٤٠ ( )
هـ ـ من ٤٠ فأعلى ( )

٤) الوضع الوظيفي :
ا ـ وظائف قيادية إدارية وفنية ( )
ب ـ وظائف فنية ( )
جـ ـ وظائف إدارية ( )
د ـ أعمال تجارية أو خاصة ( )
هـ ـ عامل ( )
و ـ طالب ( )
ز ـ ربة بيت ( )

٥) المستوى التعليمي :
ا ـ تعليم عالي وما فوق ( )
ب ـ تعليم ثانوي أو متوسط ( )
جـ ـ تعليم ابتدائي ( )
د ـ مُلِمٌّ بالقراءة والكتابة ( )
هـ ـ لا يكتب ولا يقرأ ( )

٦) درجة الصلة بالكفيف :
ا ـ توجد صلة ( )
ب ـ لا توجد صلة ( )

٧) في حالة وجود صلة حدد درجتها :
ا ـ أب أو أم ( )

ب ـ أخ أو أخت ( ) ( )
جـ ـ ابن عم أو ابن خال ( ) ( )
د ـ قريب أو نسيب ( ) ( )
هـ ـ صديق أو جار ( ) ( )

ثانيًا : التعليمات

- يهدف هذا الاستطلاع إلى التعرف على اتجاهات الأفراد نحو المكفوفين.
- سوف تستخدم نتائج هذا الاستطلاع في عمل علمي يهدف إلى توسيع مفهومنا عن الكفيف وفي مساعدتنا على التخطيط لتقديم الخدمات الاجتماعية والنفسية والتعليمية المناسبة له.
- رؤي عدم ذكر الأسماء حتى تكون الاستجابة موضوعية بقدر الإمكان.
- يتكون كل سؤال من فقرة تليها ثلاثة اختيارات.
- بعد قراءة الفقرة جيّدًا عليك أن توضح رأيك فيها باختيار أحد الاختيارات الثلاثة (أوافق ـ لا أستطيع أن أقرر ـ لا أوافق).

مثـال :

- الكفيف شخص عدواني.

فإذا كنت توافق على هذه العبارة ضع علامة (✓) تحت (أوافق). أما إذا كنت لا تستطيع أن تقرر، فضع علامة (✓) أسفل (لا أستطيع أن أقرر). أما إذا كنت لا توافق على العبارة، فضع العلامة (✓) أسفل (لا أوافق).

** انتقل للصفحات التالية لتعبر عن رأيك نحو الكفيف.

* ضع علامة (✓) على يسار العبارة التي تعبر عن رأيك في العمود المناسب، فإذا كنت توافق على العبارة ضع العلامة في العمود الأول، وإذا كنت لا تستطيع أن تقرر فضعها في العمود الثاني، وإذا كنت لا توافق على العبارة فضعها تحت العمود الثالث.

العبارة	موافق	لا أستطيع أن أقرر	أعارض
١ ـ من الأفضل أن يقيم الكفيف في المؤسسات الخاصة.			

	موافق	لا أستطيع أن أقرر	اعارض
٢ ـ يصدق المثل الذي يقول «كل ذي عاهة جبار» على الكفيف.			
٣ ـ مساعدة الكفيف واجب إنساني.			
٤ ـ من الأفضل زواج الكفيف من كفيفة.			
٥ ـ من الممكن قيام صداقة بين الكفيف والمبصر.			
٦ ـ أعتقد وجود صلة بين الانحرافات الجنسية وكف البصر.			
٧ ـ على الكفيف أن يتدبر أموره بنفسه.			
٨ ـ أعتقد في وجود صلة بين التخلف العقلي وكف البصر.			
٩ ـ المواطن ليس مسؤولاً عن تقديم خدمات أو مساعدات للكفيف.			
١٠ ـ أقبل أن أقوم بتوعية غيري بضرورة مساعدة الكفيف.			
١١ ـ في سبيل المال يمكن الزواج بكفيف.			
١٢ ـ أقبل التطوع بتوصيل كفيف بسيارتي إلى أي مكان يريده.			
١٣ ـ خلق الكفيف وتدينه مبرر هام للزواج به.			
١٤ ـ ينجح الكفيف في عديد من الوظائف.			
١٥ ـ كثيرًا ما يصبح الكفيف الذي أتيحت له الفرصة عضوًا فعالاً في المجتمع.			
١٦ ـ ينجح الكفيف الذي يقوم بالتدريس في أداء هذه الوظيفة.			
١٧ ـ ينجح الكفيف في أداء بعض الأعمال الإدارية.			
١٨ ـ إذا تعلم الكفيف اللغات الأجنبية فإنه يستطيع أن يعمل كمترجم.			
١٩ ـ أعتقد أن الكفيف يمكنه العمل بتحويلة التليفونات (السويتش).			
٢٠ ـ لا يوجد عائق حقيقي في أن يعمل الكفيف في الصناعات اليدوية مثل صناعة الفرش والمكانس والكراسي والسجاد.			
٢١ ـ لا يختلف تذوق الكفيف الجمالي للموسيقى والغناء عن المبصر.			
٢٢ ـ يتساوى الكفيف والمبصر في تذوق الجمال الشعري والأدبي.			
٢٣ ـ يستطيع الكفيف أن يتذوق الجمال عن طريق الأشغال اليدوية.			

العبارة	موافق	لا أستطيع أن أقرر	أعارض
٢٤ ـ من الممكن للكفيف أن يتذوق الجمال عن طريق الرسم.			
٢٥ ـ يتفوق الكفيف في أداء الأعمال والواجبات الدينية.			
٢٦ ـ أعتقد أن وجود الكفيف في البيت يضايق الآخرين.			
٢٧ ـ أعتقد أن الكفيف يستطيع أن يتحمل مسؤولية الأسرة.			
٢٨ ـ أعتقد أن العمى يؤدى إلى العجز عن إنجاب الأولاد.			
٢٩ ـ يستطيع الكفيف أن يقوم بتربية أولاده.			
٣٠ ـ لا لوم على الزوج إذا طلق زوجته إذا فقدت بصرها.			
٣١ ـ على الزوج أن يتزوج بأخرى إذا فقدت زوجته بصرها.			
٣٢ ـ إذا فقدت الزوجة بصرها فعلى زوجها أن يعمل على السهر على راحتها وتعويضها عن فقد البصر.			
٣٣ ـ لا تلام الزوجة التي تهمل زوجها عندما يفقد بصره.			
٣٤ ـ من حق الزوجة أن تسعى إلى الطلاق من زوجها إذا ما أصبح كفيفًا.			
٣٥ ـ يجب على الزوجة أن تتفانى في العناية بزوجها وتعويضه عن فقد البصر.			
٣٦ ـ من الضروري أن يزداد احترام الأبناء لوالدهم الكفيف.			
٣٧ ـ يمكن تعليم الكفيف في المدارس العادية مع المبصرين.			
٣٨ ـ يجب استكمال تعليم الكفيف إلى أقصى مستوى يستطيع الوصول إليه.			
٣٩ ـ أعتقد أن الكفيف قادر على الاعتماد على نفسه إذا ما أتيحت له فرص التعليم والتأهيل.			
٤٠ ـ تعليم الكفيف وتأهيله يشكل عبئًا على الدولة.			
٤١ ـ أرغب في تلقي معلومات عن الطريقة التي يكتب بها الكفيف (بريل).			
٤٢ ـ أرغب في تعلم طريقة الكفيف في الكتابة (بريل).			

العبارة	موافق	لا أستطيع أن أقرر	أعارض
٤٣ ـ سمعت عن معاهد النور للمكفوفين.			
٤٤ ـ أعتقد في فاعلية الخدمات الحالية لمعاهد النور للمكفوفين.			
٤٥ ـ لا أمانع في إدخال أي فرد من أفراد الأسرة هذا المعهد إذا كان كفيفًا.			
٤٦ ـ أرغب في العمل مع المكفوفين بأجر.			
٤٧ ـ أرغب في التطوع للعمل مع المكفوفين لبضع ساعات في الأسبوع بدون أجر.			
٤٨ ـ أفضل أن أشتري منتجات معاهد النور للمكفوفين إذا كانت في مستوى جودة المنتجات الأخرى.			
٤٩ ـ أفضل شراء منتجات معاهد النور للمكفوفين حتى إذا كانت أقل جودة من المنتجات الأخرى.			
٥٠ ـ أعتقد أن دعاية مؤسسات المكفوفين لنفسها غير كافية، وتحتاج إلى تطوير.			
٥١ ـ علم الكفيف سبب قوى لاختياره زوجا.			
٥٢ ـ أنزل من سيارتي لأساعد كفيفًا على عبور الشارع.			
٥٣ ـ أوافق على الزواج من كفيف ـ كفيفة.			
٥٤ ـ الحب مبرر قوي لتتزوج المبصرة من الكفيف.			
٥٥ ـ لا مانع في أن يكون لي صديقًا من المكفوفين.			
٥٦ ـ العطف قد يكون دافع قوي لتتزوج المبصرة من كفيف.			
٥٧ ـ أعتقد أن الكفيف لا يستطيع الاستقلال بذاته حتى بعد تعلمه وتأهيله.			
٥٨ ـ لا يوجد ما يمنع من أن أجلس مع كفيف على مائدة طعام واحدة.			
٥٩ ـ لا يوجد ما يمنع من أن أشارك الكفيف مشروعًا تجاريًا.			
٦٠ ـ أوافق على مصاهرة كفيف.			
٦١ ـ أقف بسيارتي حتى يتمكن كفيف من عبور الشارع.			
٦٢ ـ لا مانع لدى من أن أتعرف إلى كفيف بصورة عابرة.			

مفتاح تصحيح استطلاع الرأي نحو الكفيف

رقم العبارة	موافق	لا أستطيع أن أقرر	معارض	رقم العبارة	موافق	لا أستطيع أن أقرر	معارض	رقم العبارة	موافق	لا أستطيع أن أقرر	معارض
١	١	٢	٣	٢٢	٣	٢	١	٤٣	٣	٢	١
٢	١	٢	٣	٢٣	٣	٢	١	٤٤	٣	٢	١
٣	٣	٢	١	٢٤	٣	٢	١	٤٥	٣	٢	١
٤	١	٢	٣	٢٥	٣	٢	١	٤٦	٣	٢	١
٥	٣	٢	١	٢٦	١	٢	٣	٤٧	٣	٢	١
٦	١	٢	٣	٢٧	٣	٢	١	٤٨	٣	٢	١
٧	١	٢	٣	٢٨	١	٢	٣	٤٩	٣	٢	١
٨	١	٢	٣	٢٩	٣	٢	١	٥٠	٣	٢	١
٩	١	٢	٣	٣٠	١	٢	٣	٥١	٣	٢	١
١٠	٣	٢	١	٣١	١	٢	٣	٥٢	٣	٢	١
١١	١	٢	٣	٣٢	٣	٢	١	٥٣	٣	٢	١
١٢	٣	٢	١	٣٣	١	٢	٣	٥٤	٣	٢	١
١٣	٣	٢	١	٣٤	١	٢	٣	٥٥	٣	٢	١
١٤	٣	٢	١	٣٥	٣	٢	١	٥٦	٣	٢	١
١٥	٣	٢	١	٣٦	٣	٢	١	٥٧	١	٢	٣
١٦	٣	٢	١	٣٧	٣	٢	١	٥٨	٣	٢	١
١٧	٣	٢	١	٣٨	٣	٢	١	٥٩	٣	٢	١
١٨	٣	٢	١	٣٩	٣	٢	١	٦٠	٣	٢	١
١٩	٣	٢	١	٤٠	١	٢	٣	٦١	٣	٢	١
٢٠	٣	٢	١	٤١	٣	٢	١	٦٢	٣	٢	١
٢١	٣	٢	١	٤٢	٣	٢	١				

التعليقات

(١) فاروق عبدالفتاح موسى، **علم النفس التربوي** (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م)، ص ٣٤١ .

(٢) **R.N. Haber** and **A.H. Fried**, *Psychology* (Holt, Rinehart and Winston, 1975), p. 214.

(٣) **R.S. Woodworth**, *Psychology* (Henry Holt and Company, 1940), p. 40.

(٤) أحمد زكي صالح، **علم النفس التربوي** (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٤م)، ص ٤٠٥ .

(٥) **P.M. Nikoloff**, "Attitudes of Public School Principals toward the Employment of Teachers with Certain Physical Disability", *Rehabilitation Literature*, 1962, p. 14.

(٦) **G.A. Afrooz**, An Assessment of Attitudes of Regular School Teachers toward Exceptional Children in Iran, Michigan State University, 1978, p. 112.

(٧) **A.P. Rourke**, A Comparison of Principal and Teacher Attitudes toward Handicaped Students and the Relationship between Those Attitudes and School Morale of Handicapped Students, University of Nebraska, 1979, p. 74.

(٨) **N.G. Siperstein** and **J.J. Bak**, "Improving Children's Attitudes toward Blind Peers", *Visual Impairment and Blindness*, 1980, p. 118.

(٩) فتحي السيد عبدالرحيم، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، جـ ٢ (الكويت: دار القلم، ١٩٨٠م)، ص ٢٠٧ .

(١٠) **R.J. Anderson**, The Effects of Verbal and Visual Cues on Attitudes toward Disabled Persons, The University of North Carolina, 1980, p. 13.

المراجع العربية

صالح، أحمد زكي. **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٤م.

عبدالرحيم، فتحي السيد. **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، جـ ٢. الكويت: دارالقلم، ١٩٨٠م.

موسى، فاروق عبدالفتاح. **علم النفس التربوي**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م.

المراجع الأجنبية

Afrooz, G.A. An Assessment of Attitudes of Regular School Teachers toward Exceptional Children in Iran, Michigan State University, 1978.

Anderson, R.J. "The Effects of Verbal and Visual Cues on Attitudes toward Disabled Persons". The University of North Carolina, 1980.

Haber, R.N. and **Fried, A.H.** *Psychology.* Holt, Rinehart and Winston, 1975.

Nikoloff, P.M. "Attitudes of Public School Principals toward the Employment of Teachers with Certain Physical Disability". *Rehabilitation Literature*, 1962.

Rourke, A.P. "A Comparison of Prinipal and Teacher Attitudes toward Handicapped Students and the Relationship Between Those Attitudes and School Morale of Handicapped Students." University of Nebraska, 1979.

Siperstein, N.G. and **Bak, J.J.** "Improving Children's Attitudes toward Blind Peers". *Visual Impairment and Blindness*, 1980.

Woodworth, R.S. *Psychology.* Henry Holt and Company, 1940.

Attitudes of Saudi Arabian Society Towards the Blind

Farouk M. Sadek, *Professor of Psychology,*

Farouk A. Mousa, *Associate Professor,*

Kamal S. Sesalem, *Lecturer of Psychology,*

College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This study tries to answer three questions related to the attitudes of the Saudi Arabian Society toward the blind: 1. Are there differences in the attitudes by sex? 2. are there differences in the attitudes by age? 3. are there differences in the attitudes by educational level?

Three null hypotheses were included: 1. No significant statistical differences (by sex) in the attitudes towards the blind, 2. no significant statistical differences (by age) in the attitudes towards the blind, 3. no significant statistical differences (by educational level) in the attitudes towards the blind.

The sample included 550 Saudi Arabians, 393 males and 157 females from different age levels, and different educational level. A questionnaire was developed especially for the purpose of the study composed of 62 items, and a rating scale of 3 scores was used for each question, therefore the maximum score equals 182.

The results obtained revealed that the first and the third hypotheses were confirmed, and the second hypothese was partially confirmed.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣ ، ص ص ٧٩ ـ ١٢٢ (١٩٨٦م)

تأثير الرياضيات التقليدية والمعاصرة في تنمية التفكير الاستدلالي لطلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض: دراسة استطلاعية

حنان عيسى سلطان

الأستاذ المشارك في قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

استهدف البحث معرفة تأثير كل من الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة في تنمية التفكير الاستدلالي (الاستقراء والاستنتاج والقياس) لطلاب وطالبات الصف الأول الثانوي فيما بين سن ١٥ ـ ١٧ في مدينة الرياض.

وقد كشف البحث أنه بالرغم من أن لكل من الرياضيات المعاصرة والرياضيات التقليدية أثرًا في تنمية التفكير الاستدلالي للطلاب والطالبات، إلا أن تأثير الأولى (المعاصرة) يفوق تأثير الثانية (التقليدية) في مجال التفكير الاستقرائي والاستنتاجي. أمّا الرياضيات التقليدية فقد ظهر تأثيرها أكثر من الرياضيات المعاصرة في تنمية التفكير القياسي. وخلص البحث إلى جملة توصيات منها: إعادة النظر في أهداف تدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية، ومناهجها وأساليب تقويم تحصيل الطلاب والطالبات فيها وصولاً إلى تنمية مثلى للتفكير الاستدلالي فيهم.

مقدمـــة*

لقد أسهمت الرياضيات، كمادة وطريقة، عبر تاريخها الطويل الذي يرتقي إلى أكثر من خمسة آلاف عام إسهامًا مؤثرًا في تقدم العلوم والصناعات(١).

ومع تتبع تاريخ العلوم الرياضية نرى أن كثيرًا من المفاهيم الرياضية، مما يعد اليوم أمرًا بديهيًا، كالصفر البابلي، والمرتبة العددية، والأرقام قد مرت بمراحل من التطور استغرقت قرونًا عديدة، ابتداءً بحضارات وادي الرافدين ووادي النيل ومرورًا بحضارات الهنود والإغريق والرومان والمسلمين. وانتهاءً بالرياضيات الحديثة في حضارة عصرنا الحاضر(٢).

وقد أضاف الإغريق أشياء كثيرة إلى ما ورثوه من معرفة رياضية من البابليين والفراعنة. فمن تلك الإضافات المنطق الرياضي لفيثاغورس والبرهان القياسي لأرسطو.

وأسهم المسلمون في تقدم نظام الكسور العشرية، وطرق متقدمة في حساب الجيوب والزوايا كاتباعهم الأسلوب الاستدلالي، وابتكارهم وتطويرهم للأرقام الهندية العربية (Arabic numerals)(٣) ومن مشاهير علماء الرياضيات المسلمين في العصور الوسطى أبوالوفاء، والكاشي، وابن اللبان، والبيروني، والخوارزمي(٤).

وفي العصور الحديثة أضاف الأوروبيون أشياء كثيرة في الرياضيات فمن تلك الإضافات نشأة علم التفاضل والتكامل (نيوتن وليبنز) ونظرية المجموعات الرباعية

---

* وبعد الانتهاء من إعداد هذه الدراسة، لا يسعني إلا أن أقدم شكري وتقديري للأستاذ الدكتور حامد شاكر حلمي لمراجعته البحث.

كما وأشكر جميع من ساهم معي في إنجاح هذه الدراسة من مديري ومديرات ومدرسي ومدرسات المدارس الثانوية المشمولين في عينة البحث في مدينة الرياض.

(ألكسندر هاملتون). وكانت النتيجة أن تطورت الرياضيات لتضم علومًا كالهندسة (المستوية والمجسمة) والحساب والجبر والتفاضل والتكامل والتحليل[٥]. (وهي تتعامل مع الحقائق والعلاقات الكمية وتتعامل مع الأشكال المستوية وخواص الفراغ).

وفي القرن العشرين، وبفضل جهود عدد من علماء الرياضيات أمثال لاجرانج الذي حسب طاقة الذرة، والعالم ديراك وبحوثه في هندسة الفراغ وسوير الذي عالج الأفكار الرئيسة في الرياضيات المعاصرة[٦]، أعيد بناء الرياضيات على نحو جديد يتخذ من المنطق الرمزي أساسًا له. وهكذا ولدت الرياضيات المعاصرة التي تستخدم لغة المجموعات للتعبير عن المفاهيم والبنى الرئيسة[٧].

ومع تقدم الرياضيات وتطورها زادت الحاجة إلى الاهتمام بتنظيمها دراسة وتدريسًا. ولم تقتصر الأبحاث في هذا المجال على دراسة الرياضيات فحسب بل تقدمتها إلى دراسة القدرة الرياضية والعمليات العقلية في تعلم الرياضيات[٨].

ومن بين من اهتم بطرائق تدريس الرياضيات عالم النفس السويسري جان بياجيه (١٨٩٦ - ١٩٨٠م) فهو يرى، على سبيل المثال، أن الحقيقة الرياضية لا تعتمد على أحكام مجتمع الكبار وإنما تعتمد على تكوين عقلاني، الوصول إليه ميسور لكل ذكاء سليم. ويرى بياجيه أيضًا أن هناك علاقة بين التفكير المنطقي والقدرة الرياضية[٩].

وتناولت أبحاث متعددة قياس القدرة الرياضية لدى المتعلمين وكان الهدف من هذه الدراسات أساسًا مساعدة المتعلم فكريًا على التصدي لسائر ضروب التحدي وتنظيم عملياته العقلية[١٠].

وكان من أهم نتائج الأبحاث في مجال طرق تدريس الرياضيات خلال العقدين الأخيرين أن أدخلت كثير من دول العالم الرياضيات المعاصرة في مناهجها التعليمية.

أمّا في الدول العربية فإن إدخال تدريس الرياضيات المعاصرة في مناهج التعليم قد تقرر في مؤتمر القاهرة الذي عقد في آذار (مارس) ١٩٦٩م والذي حضره وزراء التربية والتعليم العرب. وعلى الرغم من ازدياد أهمية الرياضيات المعاصرة في هذا العصر التقني إلا أن أهمية الرياضيات التقليدية لا تقل شأنًا بوضعها الأساس الذي بني عليه تقدم المعرفة العلمية في شتى ميادين العلوم الطبيعية والحياتية والاجتماعية والثقافية عبر عصور الحضارة الإنسانية. فالنظرية العامة والجاذبية في النسبية لأنشتين، على سبيل المثال[١١] ما كان لها أن تظهر لو لم تسبقها أو تمهد لها كثير من الرياضيات المتقدمة في الهندسة والبرهان والتحليل (ريمان) ونظرية الثوابت (theory of invariance) (لسكيلي وسلفستر) التي كونت الأساس للنظرية النسبية.

ومن ثم فالموازنة بين تدريس الرياضيات المعاصرة والرياضيات التقليدية لبيان أثر كل منهما في تنمية مناحي التفكير الاستدلالي قمين بالبحث. من هنا تتبدى أهمية الدراسة الحالية.

أهداف البحث

يحدّد غرض البحث كالآتي:

١ ـ معرفة مدى تأثير كل من الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة في تنمية التفكير الاستدلالي لطلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض.

٢ ـ تقديم دراسة منهجية عن مدى فاعلية كل من الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة في تنمية التفكير الاستدلالي ليفيد منها المعنيون بتدريس الرياضيات في مواقف تدريسية مختلفة.

حدود البحث

يهتم هذا البحث ببيان أثر كل من الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة في تنمية التفكير الاستدلالي.

اقتصرت حدود البحث على طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي عام ١٣٩٩هـ في أربع مدارس ثانوية في مدينة الرياض هي: ثانوية الجزيرة للبنين وثانوية اليمامة للبنين، والثانوية الأولى للبنات والثانوية الثالثة للبنات بطريقة الاختيار العشوائي عينة البحث. تم اختيار عينة البحث من بين عدد من المدارس الثانوية للبنين والمدارس الثانوية للبنات في مدينة الرياض بطريقة الاختيار العشوائي وضمّت العينة ١٦٠ طالبًا و ١٦٠ طالبة في الصف الأول الثانوي. وقد تم اختيار مدينة الرياض في المرحلة الأولى من هذه الدراسة وذلك لأن تدريس الرياضيات المعاصرة آنذاك (١٣٩٩هـ) كان في مرحلة التجريب ولم يكن قد عمم بعد ليشمل المدارس الثانوية كافة في البلاد.

وقد قام بالتدريس مدرسو ومدرسات الرياضيات المعاصرة والتزموا، أثناء تدريسهم، بمفاهيم وخصائص كل أسلوب من أساليب الرياضيات المعاصرة والتقليدية ورد ذكرها في التعليمات التي أعطيت من قبل الباحثة لأولئك المدرسين والمدرسات.

كما طلب إلى المدرسين والمدرسات أن يطوروا في طريقة تدريسهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم.

تحديد مشكلة البحث

يحاول البحث الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر كل من الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة في تنمية التفكير الاستدلالي لطلاب وطالبات الصف الأول الثانوي؟

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في كونه دراسة علمية لتحديد مدى تأثير الرياضيات التقليدية والمعاصرة في تنمية التفكير الاستدلالي عند طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي. كما تكمن أهميته فيما سيتوصل إليه من نتائج في تنمية هذا النوع من التفكير.

وتتجلى أهميته أيضًا فيما سيقدمه من توصيات بشأن تدريب الطلاب والطالبات على التفكير الاستدلالي في نواحي الاستقراء والاستنتاج والقياس.

مصطلحات البحث

١ ـ الرياضيات التقليدية

يراد بالـرياضيات التقليدية تلك التي تعتمـد على تدريس مواد منفصلة كالجبر والهندسة والحساب. وفي هذا البحث تشمل هذه الرياضيات ما درسه طلاب الصف الأول الثانوي في كتابي الجبر والهندسة من الموضوعات التالية في المدارس التي لم تكن بعد قد شرعت في تدريس الرياضيات المعاصرة.

- المجموعات: مفهومها وعناصرها، أشكالها وبعض العمليات على المجموعات.
- معادلات الدرجة الثانية ذات المجهول.
- النسبة والتناسب.
- المعادلات الآنية ذات المجهولين من الدرجة الثانية.
- الدوال (التوابع) وتمثيلها بيانيًا (المتغير الواحد).
- الدائرة: الزوايا المركزية والأوتار؛ مماس الدائرة.
- المجال الهندسي مع تطبيقات على الأعمدة المرسومة على أضلاع المثلث.
- الأشكال المتشابهة.

٢ ـ الرياضيات المعاصرة

ويقصد بالرياضيات المعاصرة (الحديثة) تلك التي تهتم بتقديم المسلمات والحدود الأولية والتعاريف وقواعد البرهان الرياضي، وتستخدم رموزًا نستعيض بها عن الكلمات في البراهين بلغة المنطق الرياضي.

المنطق الرياضي ـ المجموعات ـ العلاقات ـ (التطبيقات) الرواسم ـ العمليات

الثنائية ـ الأنظمة ـ الأعداد القياسية والأعداد الحقيقية ـ المعادلات والمتباينات ـ الهندسة التحليلية ـ التحويلات الهندسية ـ حساب المثلثات .

٣ ـ التفكير الاستدلالي

هو نمط من التفكير حيث يسير فيه التفكير من حقائق معروفة أو قضايا مسلّم بصدقها إلى معرفة المجهول الذي يتمثل في نتائج ضرورية لتلك الحقائق أو القضايا دون الاستعانة بالتجريب. ومهارات التفكير الاستدلالي ثلاث وهي :

ا ـ **القياس**. وهو الانتقال من القاعدة العامة وتطبيقها على الجزئيات والحالات الخاصة، كما هو الحال فيما يسمى بنظرية فيثاغورس: في المثلث القائم الزاوية فإن مساحة المربع على وتر المثلث = مساحة المربعين على الضلعين الآخرين للمثلث. حيث تطبق هذه النظرية على عدد من الأسئلة المنوعة.

ب ـ **الاستقراء**. التوصل إلى اشتقاق قاعدة عامة من الجزئيات والحالات الخاصة، وذلك على أساس العلاقات والخواص المشتركة بين الجزئيات. ففي المثال السابق تدرس العلاقة بين أضلاع مثلث قائم الزاوية وذلك عن طريق أسئلة مختلفة توضح العلاقة بين أضلاع المثلث القائم الزاوية ثم التوصل في النهاية إلى نظرية فيثاغورس.

جـ ـ **الاستنتاج**. التوصل إلى نتيجة معينة من مقدمات وبيانات متوافرة. وكل خطوة من خطوات الاستنتاج المنطقية تقود إلى التي تليها بدليل رياضي مسلّم بصحته. وكمثال على ذلك نورد النظرية العكسية لنظرية فيثاغورس: إذاكان مربع طول ضلع في مثلث ما يساوي مجموع طول مربعي الضلعين الآخرين، فالمثلث قائم الزاوية.

٤ ـ المرحلة الثانوية

ويقصد بها المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة في التعليم العام، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات. ويدرس الطلاب والطالبات في السنة الأولى منها (الصف الأول) منهجًا

موحـدًا في الرياضيات والعلوم الطبيعية والحياتية والاجتماعية واللغة والدين، بعدها يلتحقون للدراسة (لمدة عامين) في أحد الفرعين: الأدبي أو العلمي وأعمار الطلاب أو الطالبات في الصف الأول الثانوي تتراوح فيما بين ١٥ ـ ١٧ عامًا.

البحوث والدراسات السابقة

سنشير باختصار إلى بعض أهم الدراسات التي أجريت في بعض بلدان العالم في مجال تدريس الرياضيات نذكر منها:

١ ـ أثر دراسة الهندسة في نمو التفكير الاستدلالي (١٩٥٩م)[١٢]

١ ـ ١ : هذه الدراسة قامت على اختيار ثلاث مجموعات متماثلة من الطلاب والطالبات من حيث العمر الزمني والذكاء والدرجات في اختبار الاستدلال.

١ ـ ٢ : درست المجموعة الأولى (التجريبية) الهندسة بالإضافة إلى التدريب على المبادىء الأساسية للتفكير التأملي.

١ ـ ٣ : ودرست المجموعة الثانية الهندسة دون الاهتمام بطريقة التفكير أو أي نوع من الاستدلال.

١ ـ ٤ : أما المجموعة الثالثة (ضابطة) فلم تدرس الاستدلال ولم تدرس الهندسة.

١ ـ ٥ : كما تم إعداد الاختبارت وتقنينها من حيث صدقها وثباتها.

١ ـ ٦ : واستنتج البحث أن طرق التفكير التأملي يمكن أن تدرس تدريسًا منتجًا بصـورة عامـة. أمـا تدريس الهـندسـة فإنـه يحتـاج إلى التدريب على طرق التفكير الاستدلالي لكي تتاح للطلبة ممارسة هذا النوع من التفكير بصورة فعّالة.

٢ ـ مشروع اليونيسكو لتطوير الرياضيات في البلاد العربية (١٩٦٦م)[١٣]

وقد انتهى هذا المشروع إلى وضع خطة:

٢ ـ ١ : دراسة لبرامج تطوير الرياضيات والعلوم في البلاد الأخرى.

٢ ـ ٢ : وضع إطار عام لمنهج الصفوف الثلاثة بمرحلة الدراسة الثانوية. (وقد تم هذا في مؤتمر القاهرة عام ١٩٦٩م).

٢ ـ ٣ : عقد حلقات لتأليف الكتب الدراسية ومراجعتها بالمشاركة مع خبراء اليونيسكو.

٢ ـ ٤ : تنظيم دورات تدريبية للمعلمين في تدريس الرياضيات الحديثة.

٢ ـ ٥ : إجراء التجارب على منهج المشروع للرياضيات المعاصرة وتجربته لغرض التطوير والتحسين (وقد أخذت بهذه التجربة بعض الدول العربية، وقد شملت هذه التجربة المرحلة الثانوية).

٣ ـ مشروع غرات للرياضيات المدرسية (١٩٦٢م)(١٤) Garrat Project for Schools Mathematics Study Group

٣ ـ ١ : قام بها مجموعة من المربين والرياضيين من جامعة أكسفورد بالولايات المتحدة الأمريكية.

٣ ـ ٢ : وقد قام هؤلاء بفحص آثار المنهج التقليدي للرياضيات بعد تطعيمه بالمفاهيم المعاصرة على مجموعة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

٣ ـ ٣ : وعند مقارنة نتائج هذه المجموعة بنتائج مجموعة ضابطة ظهر أن المجموعة الأولى أفضل حظًا من الأخرى في تعلمها للمفاهيم الأساسية التي اشتمل عليها اختبار المجموعتين.

٤ ـ دراسة جابر عبدالحميد جابر ويحيى هندام وعنوانها «دراسة ميدانية لبعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الناقد عند طالبات المرحلة الثانوية في منطقة القاهرة التعليمية (١٩٧١م)(١٥)

٤ ـ ١ : وهي دراسة مقارنة بين النمطين التقليدي والحديث للرياضيات.

٤ ـ ٢ : وتصدت الدراسة إلى مدى فاعلية إعادة تنظيم مادة الرياضيات بشكل يعتمد على مفاهيم الرياضيات المعاصرة كالفئة والمجموعة والرمز والبنى، وتقصت أثر هذا التنظيم في تنمية التفكير الناقد.

٤ ـ ٣ : وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن الرياضيات المعاصرة غرضها المرونة في التفكير والقدرة على التفكير المنطقي .

٥ ـ أثر استخدام لغة البرهان المنطقي في الرياضيات العامة للصف الأول الإعدادي في تفكير التلميذات عند حلهن للمسائل الرياضية واللفظية (١٩٧٢م) في منطقة القاهرة التعليمية[١٦]

٥ ـ ١ : كانت عينة البحث مكونة من فصلين متكافئين عند بدء التجربة، ٣٧ تلميذة كمجموعة تجريبية و ٣٥ تلميذة كمجموعة مقارنة .

٥ ـ ٢ : دلت نتائج البحث على أن للتدريب على استعمال الأسلوب المنطقي في دروس الرياضيات العامة أثرًا كبيرًا في تفكير تلميذات مجموعة التجربة عند حلهن المسائل الحسابية واللفظية، بحيث جعلهن يتفوقن تفوقًا ملحوظًا على زميلاتهن تلميذات مجموعة المقارنة اللائي لم يتدربن على هذا الأسلوب .

٦ ـ دراسة السكندر لوريا : قياس التفكير الاستدلالي من خلال تطبيق اختبار خاص بقياس القضايا المنطقية والقدرة على الاستقراء (١٩٧٣م)[١٧]

٦ ـ ١ : استخدمت التقديرات لمن شملهم القياس لتكشف عن مستوياتهم وخصصت درجة لكل من المكونات الرئيسة على حدة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للاختبار والتي تمثل مستوى المفحوص في القدرة على التفكير الاستدلالي .

٦ ـ ٢ : وتوصلت الدراسة إلى نتائج تتعلق بالعمليات العقلية وآليات الدماغ، وأن التفكير الاستدلالي ما هو إلا عملية عقلية منطقية ينتقل فيها الفرد من معلومات متاحة (مقدمات) ويتوصل إلى نتائج من دون الاستعانة بالتجربة .

٦ ـ ٣ : وأشارت الدراسة إلى العوامل التي تؤثر في التفكير الاستدلالي وأهمها : الذكاء ومستوى التحصيل والعمر الزمني والتدريب على هذا النوع من التفكير.

٧ ـ دراسة يحيى هندام : تجربة لتدريس العمليات الهندسية (١٩٧٣م)[١٨]

٧ ـ ١ : كان هدف الدراسة تدريب التلاميذ على أسلوب التفكير التأملي في

استنباط الحقائق والعلاقات والخصائص المميزة التي تقوم عليها العمليات. أما إتقان العمليات كهدف فيأتي في المرتبة الثانية.

٧ ـ ٢ : وقد تألفت عينة البحث من مجموعة تجريبية (٣٦) تلميذًا وتلميذة ومجموعة مقارنة (٣٨) تلميذًا وتلميذة.

٧ ـ ٣ : وقد تم ضبط المتغيرات في المجموعتين كما تم إعداد اختبارات من حيث صدقها وثباتها. وتم سير التجربة وفق تصميم تجريبي منظم، وذلك في خمسة دروس متتابعة.

٧ ـ ٤ : وتوصلت الدراسة إلى تفوق تلاميذ مجموعة التجربة على أقرانهم مجموعة المقارنة في رسم العمليات الهندسية وإتقانها.

صلة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية

بعد استعراض الدراسات والبحوث السابقة ليتضح لنا ما يلي:

أن أغلب البحوث والدراسات السابقة اتبعت المنهج التجريبي المقارن من أجل التوصل لمعرفة إعادة تنظيم مادة الرياضيات المعاصرة بشكل يعتمد على مفاهيم الرياضيات المعاصرة وأثر ذلك في تنمية التفكير الناقد كبحث (هندام وجابر). وتقترب تلك الدراسات من هذا البحث في توكيدها على أهمية تنمية بعض أنواع التفكير عند المتعلمين وتدريبهم على أسلوب التفكير التأملي في كشف الحقائق والعلاقات التي تقوم عليها العمليات الهندسية (كدراسة هندام)[١٩]، وفي التوصل إلى معرفة أثر استخدام لغة البرهان المنطقي في الرياضيات وكذلك في قياس التفكير الاستدلالي من خلال تطبيق اختبار خاص بقياس القضايا المنطقية والقدرة على الاستقراء (كدراسة لوريا) جميعها تقترب من الدراسة الحالية في منهج البحث التجريبي وأدوات البحث في استخدام الاختبار.

أهداف المرحلة الأولى من الدراسة

١ ـ معرفة المتغيرات (العوامل غير التجريبية) وضبطها.

٢ ـ إعداد واختبار لقياس عمليات التفكير الاستدلالي وتجربته.
٣ ـ تحديد زمن اختبار قياس عمليات التفكير الاستدلالي.
٤ ـ إيجاد معامل السهولة لأسئلة الاختبار المذكور.
٥ ـ إيجاد مدى قدرة الاختبار على التمييز بين المتفوقين والمتأخرين.
٦ ـ حساب صدق الاختبار.
٧ ـ إيجاد ثبات الاختبار.
٨ ـ تحديد شكل التوزيع التكراري للدرجات التي حصل عليها الطلاب والطالبات في الاختبار المذكور.

اختبار عينة البحث: إن المجتمع الأصلي للعينة هم طلاب وطالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية العامة. وطبيعة البحث تتطلب مجموعتين متكافئتين من الطلاب والطالبات، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة البحث بين مرحلتي الدراسة الاستطلاعية (الأولى والنهائية).

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث بين مرحلتي الدراسة الاستطلاعية

المجموعة		المدرسة	الفصل	النوع	العدد	المجموع
المرحلة الأولى	الرياضيات التقليدية	اليمامة الثانوية	هـ	بنون	٤٠	١٦٠
		الثانوية الأولى	جـ	بنات	٤٠	
	الرياضيات المعاصرة	ثانوية الجزيرة	ا	بنون	٤٠	
		الثانوية الثالثة	جـ	بنات	٤٠	
المرحلة النهائية	الرياضيات التقليدية	اليمامة الثانوية	ب	بنون	٤٠	١٦٠
		الثانوية الأولى	ب	بنات	٤٠	
	الرياضيات المعاصرة	ثانوية الجزيرة	ب	بنون	٤٠	
		الثانوية الثالثة	هـ	بنات	٤٠	
المجموع العام						٣٢٠

وكما هو موضح في الجدول رقم (١) فقد تم تحديد العينة بأربع مدارس ثانوية، مدرستان للبنين ومدرستان للبنات، كما حدد حجم العينة بثمانية فصول موزعة بالتساوي بين البنين والبنات. وقد كانت ثانوية الجزيرة للبنين والثانوية الثالثة تمثل مدارس الرياضيات المعاصرة. أما ثانوية اليمامة للبنين والثانوية الأولى للبنات فتمثل مدارس الرياضيات التقليدية. وخصصت أربعة فصول لكل من مجموعتي الرياضيات التقليدية والمعاصرة: أربعة فصول للرياضيات التقليدية منها فصلان للبنين وفصلان للبنات، وأربعة فصول للرياضيات المعاصرة منها فصلان للبنين وفصلان للبنات. وتم استبعاد حالات الغياب وأوراق الإجابات الناقصة لتبقى المجموعتان متكافئتين من حيث العدد.

العمر الزمني: تم حساب العمر الزمني للطلاب والطالبات في جداول تكرارية تم حصرها في الجدول رقم (٢).

جدول (٢)

التوزيع التكراري لأفراد مجموعتي الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة

العمر الزمني بالسنوات	عدد الطلاب والطالبات	
	الرياضيات التقليدية	الرياضيات المعاصرة
١٤ - ١٤٫٣	٢٢	٢٦
١٤٫٤ - ١٤٫٧٥	٣٧	٣٠
١٥ - ١٥٫٨	٢٣٩	٢٣٤
١٦ - ١٦٫٣	١٤	١٨
١٦٫٦	٨	١٢
المجموع	٣٢٠	٣٢٠

ويتضح من الجدول المذكور أن حوالي ٧٥٪ من أفراد العينة تراوحت أعمارهم بين ١٥ ـ وأقل من ١٦ عامًا، وعلى هذا يمكن القول إن توزيع التلاميذ بين المجموعتين كان متكافئًا تقريبًا.

ولمعرفة ذكاء أفراد العينة فقد تم تطبيق اختبار الذكاء المصوّر عليهم جميعًا في بداية العام الدراسي. والاختبار المذكور[٢٠] هو اختبار غير لفظي، ومقنن ويصلح لتقدير القدرة العقلية العامة للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم فيما بين ٨ ـ ١٧ عامًا[٢١]، كما تم حساب درجات الاختبار وحساب متوسط نسبة الذكاء للطلاب والطالبات في كل فصل دراسي على حدة بتطبيق المعادلة التالية:

$$م = \frac{مجـ\ س}{ن}$$

حيث م = متوسط الدرجات، مجـ س = مجموع الدرجات، ن = عدد أفراد الفصول[٢٢].

ويوضح الجدول رقم (٣) نسب الذكاء لكل فصل من فصول العينة.

جدول (٣)

نسب الذكاء لكل فصل من فصول العينة

مجموعة الرياضيات التقليدية			مجموعة الرياضيات المعاصرة		
المدرسة	الفصل	متوسط نسبة الذكاء	المدرسة	الفصل	متوسط نسبة الذكاء
ثانوية اليمامة	ب	٩٨ر٢	ثانوية الجزيرة	ا	٩٩ر٦٤
للبنين	هـ	٩٣	للبنين	ب	٩٤ر٨٩
الثانوية الأولى	ب	٩٦ر٤	الثانوية الثالثة	جـ	١٠٩ر٣
للبنات	جـ	١٠١ر٩	للبنات	هـ	٩٥

كما تم حساب النسبة الحرجة لفرق المتوسطات في نسبة الذكاء بين كل فصلين من فصول مرحلة الدراسة الأولى، ثم قورنت هذه بمثيلاتها لفصول مرحلة الدراسة النهائية وكان عدد الاحتمالات اثني عشر احتمالاً. وجدير بالذكر أن النسبة الحرجة لم تزد على (٢ر٥٨) بل أنها تراوحت بين (٩ر٠ - ٣٤ر٢). فالفرق بين المتوسطات ليس له دلالة إحصائية عند مستوى الثقة (٩٩٪)، ما عدا أن بين الفصل (هـ) في ثانوية اليمامة والفصل (ا) في الثانوية الثالثة فإن قيمة النسبة الحرجة وصلت ٢ر١٩ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الثقة (٩٥٪). وقد تم وضعهما من ضمن مرحلة الدراسة النهائية. كما وصلت النسبة الحرجة بين الفصلين (جـ) و (هـ) في الثانوية الثالثة إلى (٣ر٥) وهي دالة إحصائيًا أيضًا. وقد تم وضع أحدهما في المرحلة الأولى من الدراسة النهائية والثاني في المرحلة النهائية من هذه الدراسة الاستطلاعية. أما من حيث النوع (ذكور وإناث) فإن الأعداد متكافئة في المجموعتين. وأمّا من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي، فإن المدارس التي أخذت منها المجموعات كانت متجانسة اقتصاديًا واجتماعيًا. وأمّا من حيث الخبرات التعليمية فإن جميع أفراد المجموعات كانوا من ذوي الخبرات التعليمية السابقة فهم جميعًا من خريجي المدارس المتوسطة ودرسوا نفس المناهج في الرياضيات والمواد العلمية الأخرى ولم يلاحظ أن لتدريس هذه المواد أثرًا كبيرًا في المتغير التجريبي، وبذلك يمكن اعتبار أثر تدريس المواد الدراسية ثابتًا. ولضبط أثر عامل المدرسين والمدرسات، فقد تم وضع الشروط الآتية:

ا - أن تكون مدتهم في تدريس الرياضيات متقاربة.

ب - أن يكونوا من خريجي أو خريجات قسم الرياضيات في كليات التربية.

جـ - أن يكونوا قد شاركوا أو شاركن في الدورات التدريسية لتدريس الرياضيات المعاصرة، كما أن عملية التدريس في المدارس المذكورة آنفًا قد تمت من قبل مدرسي ومدرسات الرياضيات مع متابعة الباحثة ذلك أثناء سير التجربة، هذا إلى جانب ملاحظة الخطط الدراسية اليومية والأسبوعية والشهرية.

إعداد الاختبار

تطلبت الدراسة أداة في شكل اختبار يقيس قدرة المتعلمين على التفكير الاستدلالي وذلك للحكم على مدى تأثير وفاعلية كل من الأسلوب الحديث والأسلوب التقليدي في تدريس الـرياضيات. وقد تم الاطلاع على بعض الاختبارات العربية والأجنبية وملاحظة المواقف المناسبة وسهولة ووضوح ودقة الألفاظ المستخدمة وملاءمتها للطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية.

كما روعي في الاختيار من متعـدد أن تكون جميع الإجابات محتملة الصحة من وجهة نظر المفحوصين (الطلاب والطالبات)، وكانت الفقرات مختصرة.

وقـد تكـوّن اختبار التفكير الاستدلالي في صورته الأولى من ٦٠ سؤالاً وزعت بالتساوي بين الاستقراء والاستنتاج والقياس. واحتوى الاختبار على تعليمات في كيفية الإجابة، كما تضمنت ورقة الإجابة طلب معلومات عامة من المفحوصين.

المرحلة النهائية من الدراسة

١ ـ تجريب الاختبار وتقنينه

استهدف تجريب الاختبار الحصول على معلومات تتعلق بصلاحيته لقياس التفكير الاستدلالي من حيث:

ا ـ مدى شمول الاختبار لمكونات التفكير الاستدلالي.

ب ـ مدى صدق معاني الألفاظ وصياغتها في فقرات تقيس هذه الجوانب.

جـ ـ مدى صحة الأفكار في فقرات الاختبار وملاءمتها لمستوى الطلاب والطالبات.

د ـ عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار.

هـ ـ مدى سهولة أو صعوبة كل فقرة.

و ـ معامل التمييز لكل فقرة.

ز ـ الكشف عن الاستجابات غير الوظيفية لفقرات الاختبار.
ح ـ الزمن المناسب للإجابة على الاختبار.

وقد تطلب ذلك كله عرض الاختبار على محكمين ثلاثة ممن لهم خبرة في مجال الاختبارات (د. شبير أحمد، و د. خضر سعيد في قسم الرياضيات بكلية العلوم بجامعة الملك سعود، و د. عبدالحميد الصقار في قسم التربية والمناهج بكلية التربية بجامعة بغداد). وقد أجريت بعض التعديلات على الاختبار في ضوء ملاحظات المحكمين، فمن تلك التعديلات:

ـ حذف بعض الأسئلة وتعديل بعض الفقرات وإضافة بعض الكلمات والأفكار وإعادة الصياغة وتقديم وتأخير بعض الأسئلة على بعض.

ـ كما أجريت مقابلات مع بعض الطلاب والطالبات وكانت ملاحظاتهم تتلخص في أن الأسئلة كثيرة، وأن بعض الإجابات مطولة.

وفي ضوء تلك الملاحظات أجريت التعديلات المناسبة في الاختبار.

وقد تم تطبيق الاختبار على أفراد عينة المرحلة النهائية من الدراسة الاستطلاعية الذين كانوا موزعين بين أربعة فصول في أربع مدارس. وسجل الزمن الذي استغرقه أسرع وأبطأ طالب وطالبة في الإجابة على ورقة الاختبار خلال حصة درس القراءة والفسحة التي تليها أو تسبقها. والجدول رقم (٤) يوضح زمن الاختبار لكل من مجموعتي الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة.

٢ ـ ثبات الاختبار

تم اتباع طريقة التجزئة النصفية حيث قسمت الأسئلة (٦٠ سؤالاً) مناصفة بين

الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية واستخرج معامل الارتباط حسب معادلة سيرمان ـ براون للتجزئة النصفية :

$$\frac{\text{ن مجـ س ص} - \text{مجـ س} \times \text{مجـ ص}}{\sqrt{\text{ن مج س}^{٢} - (\text{مجـ س})^{٢} \; (\text{ن مجـ ص}^{٢} - (\text{مجـ ص})^{٢}}}$$

حيث ن = عدد أفراد العينة ؛ س = عدد درجات الأسئلة الفردية ؛ ص = عدد درجات الأسئلة الزوجية(٢٣) وكان معامل الثبات للاختبار ٨٦ر٠ .

جدول (٤)

زمن الاختبار لكل من مجموعتي الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة

المدرسة							
ثانوية اليمامة		الثانوية الأولى		ثانوية الجزيرة		الثانوية الثالثة	
أبطأ	أسرع	أبطأ	أسرع	أبطأ	أسرع	أبطأ	أسرع
٥٤	٢٩	٥٨	٣٣	٥٧	٣١	٦٢	٣٦
مجموع المتوسطات				٣٦٠ دقيقة			
زمن الاختبار				٤٥ دقيقة			

٣ ـ صدق الاختبار

بعد إجراء التعديلات في محتوى الاختبار وفي ضوء ملاحظات الخبراء والطلاب والطالبات، فقد بلغ معامله ٩٢ر٠ .

٤ ـ تحليل أسئلة الاختبار

تم تحليل أسئلة الاختبار لمعرفة مستوى قدرتها على التمييز بين الطلبة المتفوقين والمتأخرين، كذلك تحديد معامل السهولة والاستجابات غير الوظيفية. فمن حيث معامل السهولة ومعامل الصعوبة لكل سؤال، فإن العلاقة بين الصعوبة والسهولة

علاقة عكسية(٢٤)، لأن معامل السهولة + معامل الصعوبة = ١ . وفي الجدول الآتي رقم (٥) معلومات عن ثبات الاختبار وصدقه وتحليل لأسئلته.

جدول (٥)

معاملا الثبات والصدق للاختبار مع تحليل لأسئلته

معامل الثبـــات		٠ر٨٦
معامل الصـــــدق		٠ر٩٢
تحليـل أسئلـة الاختبـار	السهولـة	الأسئلـــة ٢١ر٣٧
	الصعوبـة	الأسئلـــة ٨ و٢٧ و١١ و١٢
	المفردات غير المميزة	الأسئلـــة ٤ و٥١
	الاستجابات غير الوظيفية	لا يوجـــد

إجراء المرحلة النهائية من الدراسة الاستطلاعية

سارت إجراءات البحث في هذه المرحلة على النحو الآتي:

١ ـ التطبيق القبلي للاختبار

وقد تم هذا في بداية السنة الدراسية **١٣٩٩هـ** قبل البدء في تدريس المجموعتين مادة الرياضيات. وقد جرت عملية التطبيق بإشراف مدرسي ومدرسات المادة ومتابعة وإشراف الباحثة. وقد كان زمن الاختبار **٤٥** دقيقة وتم تطبيق الاختبار في المدارس الأربع في يوم واحد وذلك منعًا لتسرب أية معلومات عن الاختبار.

٢ ـ عملية تقدير الدرجات والمعالجة الإحصائية

تمت عملية التصحيح بإعـطاء درجة واحدة لكل سؤال إجابته صحيحة وصفرًا لكل سؤال إجابته خاطئة وسجلت درجة كل طالب وطالبة في نهاية عظمى قدرها ٦٠

درجة وحسبت النسبة الحرجة (١٣) للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التقليدية والمعاصرة في الاختبار القبلي والكشف عن الدلالة الإحصائية للقيم العددية الناتجة للنسبة الحرجة وكانت النتائج على نحو ما هو موضح في الجدولين رقم (٦) ورقم (٧).

جدول (٦)

الفرق بين متوسط درجات أفراد كل من مجموعتي الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة في التطبيق القبلي للاختبار في المرحلة النهائية من الدراسة

مجموعة الرياضيات التقليدية		مجموعة الرياضيات المعاصرة		النسبة الحرجة للفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية للنسبة الحرجة
عدد الطلاب والطالبات	متوسط الدرجات	عدد الطلاب والطالبات	متوسط الدرجات	صفر	لا توجد دلالة إحصائية
٧٨	١٠	٧٩	١٠		

يظهر لنا من الجدول رقم (٦) أنه ليس هناك ما يشير إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين وهذا يعني أن مستوى التفكير الاستدلالي بين أفراد المجموعتين في التطبيق القبلي واحد.

٣ ـ التطبيق البعدي للاختبار وتقدير الدرجات

كان الغرض من التطبيق البعدي للاختبار الحصول على بيانات تتصل بأداء الطلاب والطالبات لكل من مجموعتي الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة في الاختبار الذي سبق تطبيقه قبل التدريس وذلك لمقارنة فعالية التدريس في الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة وإكساب الطلاب والطالبات لمهارات التفكير الاستدلالي. وقد تم تطبيق الاختبار البعدي بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين مباشرة. وكانت ظروف تطبيق كل من الاختبارين البعدي والقبلي واحدة تمامًا.

وتمت عملية تقدير الدرجات حسبما تم في الاختبار القبلي، كما تم حساب المتوسطات والنسبة الحرجة في المقارنة بين متوسطات الأداء. واستخرجت قيمة النسبة

الحرجة للفروق بين متوسط درجات أفراد كل من المجموعتين على غرار ما تم في التطبيق القبلي والكشف عن الدلالة الإحصائية للقيم العددية الناتجة للنسبة الحرجة . كما تمت المقارنة بين درجات أفراد كل مجموعة في التطبيق القبلي والبعدي ، والكشف عن الدلالة الإحصائية للقيم العددية الناتجة للنسبة الحرجة . والجدول الآتي يوضح درجات مجموعة كل من الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة في التطبيق البعدي للاختبار.

جدول (٧)

الفرق بين متوسط درجات أفراد مجموعتي الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة في التطبيق البعدي للاختبار في المرحلة النهائية من الدراسة الاستطلاعية

مجموعة الرياضيات التقليديـة		مجموعة الرياضيات المعاصـرة		قيمة النسبة الحرجة لفرق المتوسطين	الدلالة الإحصائية للنسبة الحرجـة
عدد الطلاب والطالبات	المتوسـط	عدد الطلاب والطالبات	المتوسط	٩ر٢	ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة ٩٩ر٠ لصالح مجموعة الرياضيات المعاصرة
٨٠	١٣	٨٠	٢١		

والجدول رقم (٨) يوضح أداء الطلاب والطالبات في كل من مجموعتي الرياضيات التقليدية والمعاصرة في الاختبارين القبلي والبعدي .

نتائج المرحلة النهائية من الدراسة

يثار هنا سؤالان مهمان هما :

١ ـ ما مدى النمـو الحاصل في التفكير الاستدلالي لأفراد مجموعتي الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة بعد التجربة؟

٢ ـ ما أثر كل من أسلوبي الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة في تنمية التفكير الاستدلالي (في درجات الاختبار الفرعية)؟

جدول (٨)

الفرق بين متوسط أداء الطلاب والطالبات في كل من مجموعتي الرياضيات التقليدية والرياضيات المعاصرة في الاختبارين القبلي والبعدي

التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة النسبة الحرجة للمتوسطين	الدلالة الإحصائية للنسبة الحرجة
عدد الطلبة	متوسط الدرجات	عدد الطلبة	متوسط الدرجات		
مجموعة الرياضيات التقليدية ٧٨	١٠	٨٠	١٣	٣ر٥	ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة ٩٩ لصالح التطبيق البعدي (الدرجات الكلية للاختبار)
الاستقراء ٧٨	١٠	٨٠	١٢	١ر٩٤	ليس لها دلالة إحصائية
الاستنتاج ٧٨	٩	٨٠	١١	١ر٨٥	ليس لها دلالة إحصائية
القياس ٧٨	١١	٨٠	١٦	٩ر٧٣	لها دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي
مجموعة الرياضيات المعاصرة ٧٩	١٠	٨٠	٢١	١٣ر٩	ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي (الدرجات الكلية للاختبار)
الاستقراء ٧٩	١١	٨٠	٢٥	١٧ر٤	ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي
الاستنتاج ٧٩	٩	٨٠	٢٧	١٩ر٦	ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي
القياس ٧٩	١٠	٨٠	١١	١ر٥	ليس له دلالة إحصائية

للإجابة على السؤال الأول نقول إن هناك فرقًا بين الدرجات الكلية للاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من مجموعتي الرياضيات المعاصرة والرياضيات التقليدية حيث بلغت النسبة الحرجة عند مجموعة الرياضيات التقليدية ٣ر٥ وهي ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للاختبار (الدرجات الكلية) وهذا دليل على حصول نمو في التفكير الاستدلالي لدى مجموعة الرياضيات التقليدية.

وللإجابة على السؤال الثاني نشير إلى أن النسبة الحرجة لمجموعة الرياضيات

المعـاصرة بلغت ٩ر١٣ وهي ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للاختبار (الـدرجـات الكلية). ومعنى هذا أن قدرة الطلاب والطالبات في كل من مجموعتي الرياضيات المعاصرة والرياضيات التقليدية في التفكير الاستدلالي قد نمت عمّا كانت عليه قبـل هذه الدراسة. ويمكن إرجاع هذا النمو إلى فاعلية الرياضيات المعاصرة والتقليدية. كما كانت هنـاك زيادة ملحـوظـة في متـوسط الأداء البعـدي لمجمـوعـة الرياضيات المعاصرة، عن متوسط أداء مجموعة الرياضيات التقليدية، حيث نجد أن متـوسط أداء مجمـوعة الرياضيات التقليدية في الاختبار البعدي كان ١٣ بينما وصل متوسط درجات أفراد مجموعة الرياضيات المعاصرة إلى ٢١ ، ومن هذا الفرق الدال إحصـائيًّا يمكن استنتـاج أن أفـراد مجموعة الرياضيات المعاصرة متفوقون على أفراد مجموعة الرياضيات التقليدية في اكتسابهم لمهارات التفكير الاستدلالي. كذلك يلاحظ:

١ ـ في الرياضيات التقليدية

ا ـ **الا ستقراء**. حدوث نمو في الاستقراء بفارق بين المتوسطين وإن كان فرق هذا النمو غير دال إحصائيًّا. وكانت النسبة الحرجة ٩٤ر١ .

ب ـ **الاستنتاج**. حدوث نمو في مجال الاستنتاج بفارق بين المتوسطين وإن كان هذا النمو غير دال إحصائيًّا. بلغت النسبة الحرجة ٨٥ر١ .

جـ ـ **القيـاس**. حدوث نمـو في مجال القياس بفـارق بين المتـوسطين له دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. وهذا يدل على نمو القدرة على التفكيرالقياسي في مجموعة الرياضيات التقليدية. بلغت النسبة الحرجة ٧٣ر٩ .

٢ ـ في الرياضيات المعاصرة

ا ـ **الاستقراء**. حدوث نمو في مجال الاستقراء بفارق بين المتوسطين له دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للاختبار. وهذا يدل على تفوق مجموعة الرياضيات المعاصرة في مجال التفكير الاستقرائي. بلغت النسبة الحرجة ٤ر١٧ .

ب ـ **الاستنتاج**. حدوث نمو في مجال الاستنتاج بفارق بين المتوسطين وبدلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للاختبار. وهذا يدل على تفوق مجموعة الرياضيات المعاصرة في مجال التفكير الاستنتاجي. كانت النسبة الحرجة ١٩٫٦ .

جـ ـ **القياس**. حدوث نمو في مجال القياس بفارق بين المتوسطين وإن كان هذا الفارق ليس له دلالة إحصائية. بلغت النسبة الحرجة ١٫٥ .

أما عن أثر كل من الرياضيات المعاصرة والرياضيات التقليدية في درجات الاختبار الفرعية (القياس والاستنتاج والاستقراء) فيلاحظ الآتي:

ا ـ **مجال الاستقراء**. إن متوسط درجات أداء مجموعة الرياضيات المعاصرة في مجال الاستقراء كان ٢٥ في حين أن متوسط مجموعة الرياضيات التقليدية لم يزد على ١٢ فقط. وهـذا يدل على تفـوق مجمـوعة الرياضيات المعاصرة على مجموعة الرياضيات التقليدية في مجال الاستقراء.

ب ـ **مجال الاستنتاج**. إن متوسط أداء مجموعة الرياضيات المعاصرة ٢٧ بينما كان في مجموعة الرياضيات التقليدية ١١ فقط. وهذا دليل على تفوق الرياضيات المعاصرة على مجموعة الرياضيات التقليدية في مجال الاستنتاج.

جـ ـ **مجال القياس**. إن متوسط أداء مجموعة الرياضيات التقليدية ١٦ في حين كان متوسط أداء مجموعة الرياضيات المعاصرة ١١ فقط. وهذا يدل على تفوق مجموعة الرياضيات التقليدية على مجموعة الرياضيات المعاصرة في مجال القياس.

نتائج البحث

تشير النتائج التي تمخض عنها البحث من خلال تطبيق اختبار التفكير الاستدلالي إلى ما يأتي:

١ ـ ساعدت كل من الرياضيات المعاصرة والرياضيات التقليدية على نمو التفكير الاستدلالي عند الطلاب والطالبات الذين درسوها وهذا يستدل عليه من ملاحظة متوسط درجاتهم الكلية في اختبار التفكير الاستدلالي.

٢ ـ تفوقت مجموعة الرياضيات المعاصرة على مجموعة الرياضيات التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي.

٣ ـ تفوقت مجموعة الرياضيات المعاصرة على مجموعة الرياضيات التقليدية في التفكير الاستقرائي.

٤ ـ تفوقت مجموعة الرياضيات المعاصرة على مجموعة الرياضيات التقليدية في التفكير الاستنتاجي.

٥ ـ تفوقت مجموعة الرياضيات التقليدية على مجموعة الرياضيات المعاصرة في مجال التفكير القياسي.

مناقشة النتائج

١ ـ إن ظهور نمو في التفكير الاستدلالي عند طلاب وطالبات كل من الرياضيات المعاصرة والرياضيات التقليدية إنما يرجع إلى أن الرياضيات، كفرع من فروع المعرفة قد تم تنظيم مادتها تنظيمًا منهجيًا علميًا. كذلك فإن أسلوب الاستدلال يتبع في دراستها وتدريسها سواء أكانت رياضيات معاصرة أو رياضيات تقليدية.

٢ ـ إن تفوق أفراد مجموعة الرياضيات المعاصرة على مجموعة الرياضيات التقليدية في متوسط درجاتهم الكلية لاختبار التفكير الاستدلالي يعود إلى الأسباب الآتية:

ا ـ إن مادة الرياضيات المعاصرة تتخذ من الاستقراء والاستنتاج أداتين

متكاملتين فاشتقاق النظريات يتم بواسطة الاستقراء. أما حل التمارين فيتم بواسطة الاستنتاج ويؤدي إلى نمو القدرة على هذا النوع من التفكير.

ب - تتخذ الرياضيات المعاصرة من المفاهيم مدخلاً في التدريس من شأنه أن ييسر على المتعلمين التدريب على عمليات الاستدلال.

جـ - إن الربط بين النتائج والأسباب من أهم سمات الاستدلال في الرياضيات المعاصرة.

د - إن كثرة استخدام الطريقة التركيبية في الانتقال من الجزء إلى الكل في الرياضيات المعاصرة يساعد على نمو التفكير الاستدلالي.

هـ - إن عمليات التفكير في الرياضيات المعاصرة تسير من الجزئيات إلى الكل.

و - إن الرياضيات المعاصرة تؤكد على أهمية المفاهيم والمبادىء (الرياضية) بالإضافة إلى المهارات والعمليات على أساس كيان موحد فيتعود المتعلمون في هذا النوع من الرياضيات على أسلوب الاكتشاف بأنفسهم وذلك عن طريق دراسة حالات معينة، محسوسة وغير محسوسة، ثم القيام بتعميمها والتوصل منها إلى قوانين وقواعد في المرحلة الأولى، واتباع الأسلوب الشكلي للبراهين في المرحلة اللاحقة، خلافًا للأساليب التقليدية المتبعة والمبنية على عرض المفاهيم والتعاريف على المتعلمين ومن ثم حملهم على التدريب عليها تدريبًا آليًا.

ز - إن الرياضيات التقليدية تستخدم الاستقراء في حدود ضيقة، وفي اشتقاق النظرية عند دراسة حالات فردية، وبيان الخواص والصفات المشتركة.

٣ - إن مجموعة الرياضيات المعاصرة قد فاقت مجموعة الرياضيات التقليدية في مجال التفكير الاستنتاجي، وهذا يعود للأسباب الآتية:

ا - اهتمام الرياضيات المعاصرة باستخدام فكرة التركيب والتحليل واستخلاص قاعدة معينة أو خاصية ما كان له أثره في نمو القدرة على الاستنتاج عند طلاب وطالبات هذه المادة.

ب - قلة اهتمام الرياضيات التقليدية بالتمارين ذات الطبيعة الكشفية كان له أثره في الحد من نمو مهارات التفكير الاستنتاجي عند طلاب وطالبات هذه المادة.

جـ - عدم اهتمام الرياضيات التقليدية بالاستنتاج أثناء دراسة موضوعات المادة أوجد نوعا من عدم الفهم لطبيعة الاستنتاج عند طلاب وطالبات هذه المادة.

٤ - أن مجموعة الرياضيات التقليدية قد فاقت مجموعة الرياضيات المعاصرة في مجال التفكير القياسي. ويرجع هذا إلى اهتمام الرياضيات التقليدية في دراسة جميع موضوعات المادة بتطبيق النظريات على الأمثلة والتمارين ذات الطبيعة التطبيقية، وكذلك في اشتقاق الحالات الخاصة والجزئية من النظريات مما يوضح طبيعة التفكير القياسي لدى طلاب وطالبات هذه المادة.

مقترحات

١ - إعادة النظر في أهداف تدريس الرياضيات في الصف الأول من المرحلة الثانوية بحيث يتم التركيز بطريقة إيجابية على الأهداف الخاصة بتنمية التفكير الاستدلالي، مع التأكيد على أهمية إجراء بحوث في صفوف أخرى.

٢ - إعادة النظر في مواد الرياضيات الدراسية من حيث المحتوى وطريقة العرض بحيث تسهم في إعطاء الطالب الانطباع الحقيقي عن الرياضيات كعمليات في التفكير الاستدلالي إلى جانب كونها مادة دراسية.

٣ ـ إعادة النظر في أساليب التقويم المتبعة في النظام التعليمي بحيث لا ترتكز على قياس التذكر أو الفهم، بل تتعداها إلى قياس بعض القدرات العقلية الرياضية مثل التفكير الاستدلالي.

٤ ـ أن تتضمن الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمدرسي ومدرسات الرياضيات مقررات تتصل بطبيعة الرياضيات كمادة وطريقة البحث والتفكير بحيث تمكنهم من التغلب على الصعوبات وأوجه القصور في المواد الدراسية.

تساؤلات لأبحاث مقترحة

يثير البحث الحالي عدة تساؤلات يمكن أن تكون موضوعات لأبحاث ممكنة ويكفي هنا أن نشير إلى اثنين من هذه التساؤلات هما:

ا ـ ما مدى تأثير الرياضيات المعاصرة في تنمية التفكير الاستدلالي عند طلبة المرحلة المتوسطة؟

ب ـ ما مدى تأثير مواد أخرى على تنمية التفكير الإبداعي عند طالبات وطلاب المدارس؟

الملحق رقم (١)

الاختبار الأول
اختبار القضايا المنطقية

تعليمات

اختر / اختاري الفقرة الصحيحة من كل سؤال من أسئلة الاختبار في الأوراق المرفقة ثم ضع / ضعي حرفها الأبجدي داخل القوسين أمام ذلك السؤال.

رقم السؤال

١ - ( )	٦ - ( )	١١ - ( )	١٦ - ( )
٢ - ( )	٧ - ( )	١٢ - ( )	١٧ - ( )
٣ - ( )	٨ - ( )	١٣ - ( )	١٨ - ( )
٤ - ( )	٩ - ( )	١٤ - ( )	١٩ - ( )
٥ - ( )	١٠ - ( )	١٥ - ( )	٢٠ - ( )

---

* العمر: شهر ( ) سنة ( )

١) كل من يسكن الجزيرة العربية عربي، أصل كل عربي بدوي، فإن:
ا) بعض العرب لا يسكنون الجزيرة العربية.
ب) بعض العرب غير بدو.
جـ) كل بدوي يسكن الجزيرة العربية فهو عربي.

٢) بعض التلاميذ المجتهدين يستذكرون كثيراً، كل من يستذكر كثيرًا يتفوق، فإن:
ا) بعض التلاميذ المجتهدين متفوقون.
ب) من لا يستذكر لا يتفوق.
جـ) كل مجتهد يستذكر كثيراً.

٣) كل من يقرأ القرآن مسلم، وبعض من يقرأ القرآن لا يجيد الكتابة، فإن:
ا) كل مسلم يقرأ القرآن.
ب) كل من يقرأ القرآن يجيد الكتابة.
جـ) بعض المسلمين يقرأون القرآن ولا يجيدون الكتابة.

٤) إذا كان كل ب له الخاصية ع، وكل من له الخاصية ع ليس له الخاصية ك، فإن:
ا) ب له الخاصية ك.
ب) ب ليس له الخاصية ك.
جـ) ب له الخاصية ك.

٥) إذا كان بعض ب ليس له الخاصية ع ، وكل ب له الخاصية ك ، فإن :
ا) بعض ب له الخاصية ع .
ب) بعض ب له الخاصية ك .
جـ) كل من ليس له الخاصية ع له الخاصية ك .

٦) إذا كان بعض ب له الخاصية ع ، وكل من ليس له الخاصية ع له الخاصية ك ،
ا) بعض ب له الخاصية ك .
ب) بعض ب ليس له الخاصية ك .
جـ) بعض ب ليس له الخاصية ع وله الخاصية ك .

٧) إذا كان أسامة أصغر من مقداد، ومعتز أكبر من مقداد ، فإن :
ا) أسامة أصغر من معتز.
ب) معتز أصغر من أسامة .
جـ) أسامة أكبر من معتز.

٨) إذا كان كل س = ص، وكل ص = ط ، فإن :
ا) كل ص = س .
ب) كل ط = ص .
جـ) كل س = ط .

٩) إذا كان كل س أكبر من ص ، وكل ص أكبر من ط ، فإن :
ا) كل س أصغر من ط .
ب) كل س أكبر من ط .
جـ) كل س = ط .

١٠) إذا كان كل ب يوازي جـ ، وكل جـ يوازي ع ، فإن :
ا) كل ب يوازي ع .
ب) كل ب على استقامة جـ .
جـ) كل ب على استقامة ع .

١١) إذا كان كل م أصغر من ن ، وكل ن = ل ، فإن :
ا) كل م = ل .
ب) كل م أكبر من ل .
جـ) كل م أصغر من ل .

١٢) إذا كان كل س + ص = ع + ص ، فإن :
ا) كل س = ع .
ب) كل س أكبر من ع .
جـ) كل س أقل من ع .

١٣) إذا كان ل على استقامة ن ، وكل ن على استقامة م ، فإن :
ا) كل ل ليس على استقامة م .
ب) كل ل على استقامة م .
جـ) بعض ل على استقامة م .

١٤) إذا كان كل س + ص أكبر من ع + ص ، كل ص أكبر من الصفر ، فإن :
ا) كل س أكبر من ع .
ب) كل س أقل من ع .
جـ) كل س = ع .

١٥) إذا كان كل س ليس هو ص ، وكل ك هو ليس س ، فإن :
ا) كل ك هو ص .
ب) كل س ليس هو ص .
جـ) كل س ليس هو ك .

١٦) إذا كان كل س ليس هو ص ، وكل ص هو ك ، فإن :
ا) كل ك هو ص .
ب) كل س ليس هو ك .
جـ) كل ص ليس هو س .

١٧) إذا كان كل ك هو س، وبعض ص ليس هو ك، فإن:
ا) كل ص ليس هو س.
ب) بعض ك هو ص.
جـ) بعض ص ليس هو ك.

١٨) إذا كان كل ط هو م، وبعض ط هو د، فإن :
ا) بعض م ليس هو د.
ب) كل د هو م.
جـ) بعض ط هو م.

١٩) إذا كان كل ط هو ص، وبعض ط ليس ص، فإن:
ا) بعض ط هو ص.
ب) بعض س هو ص.
جـ) بعض ط ليس هو ص.

٢٠) إذا كان بعض ص هو ا، وكل ص ليس ع، فإن:
ا) بعض ا ليس هو ع.
ب) كل ا ليس هو ع.
جـ) بعض ص ليس هو ا .

الملحق رقم (٢)

الاختبار الثاني
اختبار الاستنتاج

تعليمات الاختبار

اختر / اختاري الإجابة الصحيحة من كل سؤال من أسئلة الاختبار ثم ضع / ضعي بين القوسين في هذه الاستمارة.

رقم السؤال

١- ( )	٦ - ( )	١١- ( )	١٦- ( )
٢- ( )	٧ - ( )	١٢- ( )	١٧- ( )
٣- ( )	٨ - ( )	١٣- ( )	١٨- ( )
٤- ( )	٩ - ( )	١٤- ( )	١٩- ( )
٥- ( )	١٠- ( )	١٥- ( )	٢٠- ( )

* العمر: شهر (   ) سنة (   ).

١) إذا كان خالد طالبًا فسوف لن يحصل على درجات مرتفعة في مادة الرياضيات. فإذا علمت أن خالد طالب مجتهد وغير مهمل ماذا تستنتج؟

٢) إذا حصل صالح على معدل ٨٠٪ في امتحان شهادة الثانوية العامة فسوف يلتحق بكلية الهندسة. فإذا علمت أن صالح حصل على معدل ٧٥٪ في امتحان الشهادة الثانوية ماذا تستنتج؟

٣) إذا كان التيار الكهربائي منقطعًا فلن أشاهد المسلسلة اليومية في التليفزيون فإذا علمت أني لم أشاهد المسلسلة اليومية ماذا تستنتج؟

٤) إذا جفّت الأرض في منطقة زراعية فإن المزروعات سوف تموت. فإذا علمت أن المزروعات في هذه المنطقة تلفت فماذا تستنتج؟

٥) إذا قامت الطائرة في موعدها وسارت بالسرعة المحددة لها فإنها ستصل في الموعد المحدد. فإذا علمت أن الطائرة سارت بالسرعة المحددة ولم تصل في موعدها فماذا تستنتج؟

٦) إذا كان إبراهيم سيحصل على درجة مرتفعة في العلوم، ويكون الأول على فصله فإنه سيفوز بالجائزة. فإذا كان إبراهيم الأول على فصله ولم يحصل على الجائزة فماذا تستنتج؟

٧) إذا انقطع التيار الكهربائي عن المنزل بعد الساعة التاسعة فإن المنزل سيكون مظلمًا وخالد لن

يستطيع أداء واجبه الدراسي. فإذا علمت أن المنزل كان مظلمًا وأن خالدًا تمكن من أداء واجبه الدراسي فماذا تستنتج؟

٨) إذا كان حسن من الكشافة فإنه سيذهب إلى الطائف بالدراجة وإذا كان الجو معتدلاً فإنه سيذهب سيراً على الأقدام، فإذا ذهب حسن إلى الطائف بالدراجة، ولم يذهب سيراً على الأقدام، فماذا تستنتج؟

٩) عقد اجتماع لمدرسي إحدى المدارس لبحث الأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية. فإذا كان أحمد وخالد وهشام ثلاثة مدرسين، وأحمد لا يهتم إلا بالنشاط الرياضي، وخالد بالنشاط الاجتماعي والثقافي وهشام يهتم بالنشاط الرياضي والاجتماعي، فمن يحضر الاجتماع؟

١٠) في إحدى مباريات السباق في الجري كان هناك ثلاثة متسابقين هم أحمد وصالح وخالد. وكان أحمد ينتصر دائمًا عندما يكون الجو باردًا وليس به تيارات هوائية وشجعه الجمهور، وصالح ينتصر دائمًا عندما يكون الجو باردًا وبه تيارات هوائية، وخالد ينتصر دائمًا عندما يكون الجو دافئًا وشجعه الجمهور فإذا كان الجو باردًا، وبه تيارات، والجمهور يشجع المتسابقين، فمن ينتصر؟

١١) إذا كان هناك ثلاثة طرق (س) و(ص) و(ع) للوصول إلى الهدف ط، وكان الطريق (س) قصيراً وغير معبد، ويستغرق قطعه ٢٠ دقيقة. وكان الطريق (ص) طويلاً ومعبدًا ويستغرق قطعه ٣٠ دقيقة وكان الطريق (ع) متوسط الطول وغير معبد ويستغرق قطعه ٤٠ دقيقة. فإذا بدأ هشام السير الساعة السابعة صباحًا وكان يريد الوصول إلى الطريق (ط) قبل الساعة السابعة والدقيقة ٢٥، فأي الطريق يسلك؟

١٢) إذا كانت الدولة زراعية فقط فإن استغلال المواد الزراعية يكون أفضل اقتصاديًا من الصناعة. أما إذا كانت الدولة صناعية فقط فإن استخراج المعادن وتصنيعها يكون أفضل اقتصاديًا من الزراعة. أما إذا كانت الدولة صناعية ويمكنها أن تكرر البترول فإن استخراج البترول يكون أفضل اقتصاديًا من استخراج المعادن. فإذا كانت دولة ما صناعية، وزراعية فأي الأعمال أفضل اقتصاديًا بالنسبة لها؟

١٣) إذا كان المصل (ط) يقي من الأمراض (س) و(ع) و(ن). وكان المصل (د) يقي من الأمراض (ق) و(ن) و(م)، وكان المصل (ب) يقي من الأمراض (م) و(ن) و(ل)، وكانت إحدى القرى معرضة للإصابة بالأمراض (س) و(ن) و(م)، فأي الأمصال يحقن الأفراد في هذه القرية حتى لا يصابوا بهذه الأمراض؟

١٤) استخدمت طريقة لتدريس مادة الرياضيات في ثلاثة فصول (س) و(ص) و(ع). وكان من شروط نجاح هذه الطريقة أن تكون أعمار الطلبة صغيرة، وذكاؤهم متوسطًا وعددهم قليلاً. فإذا كان طلبة الفصل (س) أعمارهم كبيرة وذكاؤهم مرتفع وعددهم قليل، وطلبة الفصل (ص) أعمارهم صغيرة وذكاؤهم مرتفع وعددهم قليل، وطلبة الفصل (ع) أعمارهم صغيرة، وذكاؤهم متوسط وعددهم كبير ففي أي فصل تنجح هذه الطريقة؟

١٥) اتضح من الأبحاث الزراعية أنه إذا استخدمت الطريقة (ع) والسماد (ب) في الزراعة فإن المحصول يكون قليلاً، وإذا استخدمت الطريقة (ص) والسماد (ل) و(و) فإن المحصول يكون كثيرا، وإذا استخدمت الطريقة (ط)، والأسمدة (ل) و(و) و(ق) فإن المحصول ينتج نفس الكمية السابقة. فإذا علمت أن تكاليف الطرق الثلاث من الأنواع المختلفة من الأسمدة لها نفس السعر، فأي طريقة منهم تعتبر أفضل اقتصاديًا؟

١٦) إذا علمت أن هناك ثلاثة فصول في كتاب تجارب فيزيائية: الفصل الأول يحتوي على تجربتين (ا) و(ب) ويستغرق تنفيذهما يومًا. والفصل الثاني يحتوي على التجارب (جـ) و(هـ) و(د) ويستغرق تنفيذ التجربة نصف يوم وتنفيذ التجربتين (هـ) و(د) يومًا. والفصل الثالث يحتوي على التجارب (ا) و(جـ) و(د) و(هـ) ويستغرق تنفيذ التجربتين (ا) و(جـ) يومين، ويستغرق تنفيذ التجربتين (د) و(هـ) نصف يوم. فإذا كان خالد لديه يومان لتنفيذ تجاربه ويريد أن يجرى أكبر عدد ممكن منها، فأي التجارب من الفصول الثلاثة يجري؟

١٧) في إحدى الدورات الرياضية تبارت الفرق الرياضية (ل) و(ع) و(د) و(ص). وكان لدى الفرقة (ل) (٥) نقاط وانتهت جميع مبارياتها والفرقة (ع) لديها (٣) نقاط وأمامها مباريتان والفرقة (د) لديها (٦) نقاط وأمامها مباراة واحدة والفرقة (ص) لديها (٦) نقاط وأمامها مباراة واحدة. فإذا كان هناك احتمال لفوز (ع) في مباراة وتعادلها في أخرى، وهناك احتمال لهزيمة (د) وتعادل (ص)، فأي الفرق تفوز بالدورة. علمًا بأن من يفوز يحصل على نقطتين، ومن يتعادل يحصل على نقطة واحدة؟

١٨) اكتشفت سرقة أحد المستودعات، وعند التحقيق اشتبه في ثلاثة أفراد (ل) و(م) و(ص) فإذا كان (ل) قد اعتاد السرقة بالطريقة (ب) أو (هـ) في الصباح الباكر، (م) اعتاد السرقة بالطريقة (هـ) أو (ن) في الظهيرة، (ص) اعتاد السرقة بالطريقة (ط) أو (ك) ابتداء من منتصف الليل. فإذا اتضح أن السرقة تمت بالطريقة (هـ) و(ط) واكتشفت في الصباح عقب ارتكابها، فأي الأفراد قام بالسرقة؟

١٩) يطفأ حريق الأخشاب بالماء وغاز ثاني أكسيد الكربون، ويطفأ الحريق الناتج عن ماس كهربائي باستخدام جهاز الرغاوي أو جهاز ثاني أكسيد الكربون. فإذا أطفىء الحريق باستخدام جهاز ثاني أكسيد الكربون ولم يستخدم الماء. فما سبب الحريق؟

٢٠) عند دراسة نوعية الغذاء المعتمد عليه في إحدى القبائل وجد أن غذاءهم الرئيس هو التمر، ولحم الغنم، إذا كانت الحياة رغدة وفي الصيف على المنتجات الزراعية، ومنتجات الألبان في موسم الأمطار، فإذا كانت الحياة رغدة صيفًا، فما هو غذاؤهم الرئيس؟

الملحق رقم (٣)

الاختبار الثالث
اختبار الاستقراء

تعليمات الاختبار

اختر / اختاري الفقرة الصحيحة من كل سؤال من أسئلة الاختبار ثم ضع / ضعي حرفها الأبجدي داخل القوسين في هذه الاستمارة.

رقم السؤال

١ - ( )	٦ - ( )	١١ - ( )	١٦ - ( )
٢ - ( )	٧ - ( )	١٢ - ( )	١٧ - ( )
٣ - ( )	٨ - ( )	١٣ - ( )	١٨ - ( )
٤ - ( )	٩ - ( )	١٤ - ( )	١٩ - ( )

٥ - (   )   ١٠ - (   )   ١٥ - (   )   ٢٠ - (   )

---

* العمر: شهر (   ) سنة (   ).

١) لاحظ أحمد أن الإنسان يشعر بالدفء عندما تكون السماء ملبدة بالغيوم، فقرر أن:

ا) الشمس تحجب أشعتها بسبب الغيوم.

ب) الجو يكون دافئًا بسبب تلبد السماء بالغيوم.

جـ) الأيام التي تشرق فيها الشمس تكون دافئة.

٢) درس محمد في مادة العلوم وحدة البحار والمياه وأن مياه البحر الأبيض المتوسط والبحر الأسود والبحر الأحمر والمحيطات غير صالحة للشرب لأنها مالحة، فقرر أن:

ا) المياه المالحة غير صالحة للشرب.

ب) مياه البحار والمحيطات مالحة.

جـ) مياه البحار أكثر ملوحة من مياه المحيطات.

٣) جمع العلماء عينات من مياه الآبار في منطقة البادية الجنوبية المتاخمة لأرض الجزيرة العربية. فوجدوا أن مياه البئر (ا) في منطقة الظفير، غير صالحة للشرب، كذلك توصلوا إلى النتيجة نفسها بالنسبة للآبار (ب) في منطقة الوكبة، (جـ) في منطقة (د) و(هـ)، فقرروا أن:

ا) مياه الآبار صالحة للشرب.

ب) مياه الآبار غير صالحة للشرب في منطقة البادية الجنوبية.

جـ) مياه الآبار في هذه المنطقة غير صالحة للشرب.

٤) في دراسة إحصائية لعدد الغرقى في شواطىء الخليج العربي، وجد أن أكبر عدد من الغرقى في الشواطىء (ا) و(ب) و(جـ) و(د). فإذا اتضح أن الشواطىء فيها تيارات عنيفة، فإن:

ا) هناك شواطىء خليجية عربية تسبب الغرق.

ب) التيارات العنيفة تكثر في الشواطىء الخليجية وتسبب الغرق.

جـ) ليست هناك علاقة بين الغرق والتيارات العنيفة بصفة عامة.

٥) في النوادي الرياضية يمنعون الأطفال من ممارسة حمل الأثقال لضررها بالنسبة لهم، فقرروا أن:

ا) ممارسة حمل الأثقال ضارة لبعض الأطفال.
ب) ممارسة حمل الأثقال ضارة.
جـ) ممارسة حمل الأثقال بالنسبة لجميع الأطفال ضارة.

٦) إن بعض الدور في مجموعة الأحياء القديمة انهارت وعندما درست هذه الحالات بواسطة المهندسين اتضح أن كل منزل منها كان أساسه ضعيفًا، فقرروا أن:
ا) الأساس الضعيف يسبب انهيار الدور.
ب) الدور في هذه الأحياء قابلة للانهيار.
جـ) الدور قد تنهار بسبب ضعف الأساس.

٧) في مختبر التحليلات الغذائية للحمضيات اتضح أنها غير غنية بفيتامين (س) وعليه فإن:
ا) فواكه الشتاء غنية بفيتامين (س).
ب) الموالح غنية بفيتامين (س).
جـ) بعض الفواكه تحتوي على فيتامين (س).

٨) إذا علمت أن كلًّا من السوائل ا، ب، جـ، د تطفو فوق الماء، وكانت كثافة كل سائل أقل من كثافة الماء، فإن:
ا) كل السوائل تطفو فوق الماء.
ب) بعض السوائل تطفو فوق الماء.
جـ) السوائل التي كثافتها أقل من الماء تطفو فوقه.

٩) إذا كانت العملات فئة الخمس هللات، وفئة العشر هللات، وفئة الخمس والعشرين هللة، مصنوعة من المعدن، فإن:
ا) كل العملات من فئة الخمس هللات من المعدن.
ب) كل العملات المعدنية من فئة العشر هللات من المعدن.
جـ) كل العملات من فئة الخمس والعشرين هللة فأقل من المعدن.

١٠) اتضح مع المسابقات التي أجريت مرارًا في سباق الدراجات أن الفائز في كل مسابقة كان لديه لياقة بدنية عالية، وعليه فإن:

ا) سباق الدراجات يحتاج إلى قدرة ولياقة بدنية .
ب) كل من يفوز في سباق الدراجات يكون لديه قدرة ولياقة بدنية عالية .
جـ) قد يفوز في سباق الدراجات من لديه قدرة ولياقة بدنية .

١١) عند تحليل نتائج الثانوية العامة اتضح أن نتيجة كل مدرسة حكومية أفضل من نتيجة المدرسة الأهلية، باستثناء بعض المدارس القليلة، وعليه فإن :
ا) نتائج معظم المدارس الحكومية في الثانوية العامة أفضل منها في المدارس الأهلية .
ب) المدارس الحكومية أفضل من المدارس الأهلية .
جـ) كل المدارس الحكومية نتائجها أفضل من المدارس الأهلية .

١٢) عند دراسة دخل الأفراد في أحد الأقطار الخليجية وجد أن الفرد الذي يزيد دخله على ٢٠٠ دينار يمتلك سيارة، وعليه فإن :
ا) كل فرد يزيد دخله على ٢٠٠ دينار لديه سيارة .
ب) معظم الأفراد الذين يزيد دخلهم على ٢٠٠ دينار يمتلكون سيارة .
جـ) معظم الأفراد في هذا القطر الخليجي الذين يزيد دخلهم الشهري على ٢٠٠ دينار لديهم سيارات .

١٣) عند دراسة درجات الطلبة في الامتحان النهائي في إحدى المدارس المتوسطة وجد أن الطالب الذي يحصل على درجة مرتفعة في الرياضيات كان يحصل أيضًا على درجة مرتفعة في العلوم وعليه فإن :
ا) كل طالب مجتهد في الرياضيات يحصل على درجة مرتفعة في العلوم .
ب) كل طالب مجتهد في العلوم يحصل على درجة مرتفعة في الرياضيات .
جـ) في هذه المدرسة المتوسطة كل من يحصل على درجة مرتفعة في الرياضيات يحصل على درجة مرتفعة في العلوم .

١٤) ظهرت حالات مرضية في المرض العصبي (س) في حي مزدحم بالسكان، وبسؤال الأفراد وجد أن كلًّا منهم يعيش في حي تكثر فيه الضوضاء ومزدحم بالسكان، وعلى ذلك فإن :
ا) معظم الأحياء التي تكثر فيها الضوضاء تسبب المرض العصبي (س) .
ب) كل الأفراد معرضون للإصابة بالمرض (س) عند تعرضهم للضوضاء .
جـ) بعض الأحياء تسبب الإصابة بالمرض (س) .

١٥) أجري اختبار للتوظيف، وباختبار الأفراد المتقدمين لشغل الوظائف ودراسة نتائج الاختبار لكل فرد على حدة، وجد أن الفرد الذي يحصل على درجة مرتفعة في اختبار المعلومات العامة يكون خريج أحد المعاهد النظرية . وعلى ذلك فإن :

ا) كل خريجي المعاهد النظرية معلوماتهم العامة كثيرة .

ب) كل خريجي المعاهد العلمية درجاتهم منخفضة في اختبار المعلومات العامة .

جـ) كل خريجي المعاهد النظرية درجاتهم مرتفعة في اختبار المعلومات العامة في هذه المسابقة .

١٦) عند دراسة طبيعة الأراضي في كثير من المناطق الصحراوية في البادية الجنوبية، وجد أنه في المكان الذي يكثر فيه الصخر يكون هناك احتمال لوجود معدن الفوسفور، وعليه فإن :

ا) معظم الأماكن التي تكثر فيها الصخور في البادية الجنوبية يحتمل وجود معدن الفوسفور فيها .

ب) هناك كثير من الأماكن في الصحراء في البادية الجنوبية يوجد فيها معدن الفوسفور .

جـ) كل مكان تكثر فيه الصخور في هذه المناطق يوجد فيه المعدن (الفوسفور) .

١٧) وجد أحد علماء النبات أن كل نبات في الصحراء يظهر تلقائيًا دون زراعته . وعليه فإن :

ا) كل النباتات الصحراوية في هذه المنطقة الصحراوية تظهر تلقائيًا .

ب) النباتات الصحراوية تظهر تلقائيًا .

جـ) بعض النباتات الصحراوية تظهر تلقائيًا .

١٨) في إحصائية لحوادث التصادم في مدينة الرياض وضواحيها وجد أن سببها عدم الانتباه في أثناء السير مع أسباب أخرى، وعليه فإنه يمكن القول :

ا) معظم حوادث التصادم في مدينة الرياض وضواحيها ناتجة عن عدم الانتباه في أثناء السير .

ب) كل حوادث التصادم ناتجة عن عدم الانتباه في أثناء السير .

جـ) حوادث التصادم في مدينة الرياض ناتجة عن سرعة القيادة .

١٩) عند دراسة تقرير عن حوادث الطيران في عدة دول مختلفة وجد أن هناك حالات كثيرة كان سببها المباشر هو سوء الأحوال الجوية، وعليه فإن :

ا) سوء الأحوال الجوية لا يساعد على الطيران .
ب) معظم حوادث الطيران ناتجة عن سوء الأحوال الجوية .
جـ) كل حوادث الطيران سببها سوء الأحوال الجوية .

٢٠) لاحظ أحد الخبراء الزراعيين في المناطق الزراعية الشمالية والوسطى والشرقية في المدينة (س) أن محصول الخضروات قد قل بدرجة كبيرة في كل مرة اجتاحت فيها هذه المناطق موجة باردة ، فقرر أن :
ا) هذه المناطق : الشمالية والوسطى والشرقية في المدينة (س) لم تسمّد بدرجة كافية .
ب) البرودة تؤثر على المحصول .
جـ) يقل محصول الخضروات عند تعرضه لموجة باردة .

التعليقات

(١) ألفريد هوبز، **رواد الرياضيات**، ترجمة لبيب جورجي (القاهرة، ١٩٦٥م) ص ٤٣ .
(٢) طه باقر، **تاريخ الرياضيات**، محاضرات مكتوبة على الآلة الكاتبة، ألقيت على طلبة الصفوف الثالثة بقسم الرياضيات، كلية التربية في جامعة بغداد، ١٩٧٧م، ص ص ١٠ - ١١ .
(٣) المصدر نفسه، ص ٨٦ .
(٤) وليد عبيد، «مفهوم البرهان بين الإقناع والمنطق، الخوارزمي» في **مجلة جمعية العلوم الرياضية**، جامعة طرابلس (ليبيا)، العدد الثالث، ١٩٧٤م، ص ١٦ .
(٥) عبدالعظيم أنيس، **العلم والحضارة** (القاهرة: ١٩٦٧م)، ص ١٦٢ .
(٦) **W. Sawyer**, *A Path to Modern Mathematics* (London: 1971), pp. 13-15.
(٧) عبدالرحمن بدوي، **المنطق الصوري والرياضي**، ط ٤ (الكويت، ١٩٧٧م)، ص ٨٦ .
(٨) محمود شوق، **أساسيات تدريس الرياضيات الحديثة** (القاهرة، ١٩٦٩م)، ص ٥٧ .
(٩) **Jean Piaget**, *Science of Educational Psychology* (New York, 1970), pp. 95-98.
(١٠) محمود شوق، **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات** (جامعة الرياض، د.ت)، ص ص ١٣٠ - ١٣١ .
(١١) **E. Kryg**, *The Secondary School Mathematics* (New York, 1960), p. 295.
(١٢) آرثر جيتس، **علم النفس التربوي (الكتاب الثاني)**، ترجمة إبراهيم حافظ وآخرين، القاهرة، ١٩٥٩م، ص ص ١٩٧ - ١٩٩ .
(١٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **توصيات مؤتمر تطوير الرياضيات**، المنعقد في القاهرة، مايو ١٩٦٩م، ص ص ٣ - ٥ .

(١٤) "Garrat Project for School Mathematics", *Journal of Art Science*, Vol. 2, Part 1, Oxford University Press. July, 1968, pp. 18-39.

(١٥) يحيى هندام، «دراسة ميدانية لبعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الناقد عند طالبات المرحلة الثانوية»، **صحيفة التربية**، العدد الأول، نوفمبر ١٩٧٢م.

(١٦) يحيى هندام، «أثر استخدام لغة البرهان المنطقي في الرياضيات العامة للصف الأول الإعدادي في تفكير التلميذات عند حلهن للمسائل الرياضية واللفظية في منطقة القاهرة التعليمية»، **بحوث في تدريس الرياضيات**، دار النهضة العربية، مطبعة العثمانية بالدراسة، القاهرة، ١٩٧٣م، ص ص ١٢١ ـ ١٣٤.

(١٧) **Alexander Luria,** *The Working Brain* (London, Allen Lane and Penquin Press, 1973), pp. 327-332.

(١٨) يحيى هندام، **بحوث في تدريس الرياضيات** (القاهرة، ١٩٧٣م)، ص ص ٨٣ ـ ١١٠.

(١٩) يحيى هندام، مرجع سابق، ص ص ١٢٧ ـ ١٣٥.

(٢٠) أحمد زكي صالح، **اختبار الذكاء المصور، كراسة الأسئلة** (القاهرة، ١٩٧٢م).

(٢١) أحمد زكي صالح، **تعليمات اختبار الذكاء المصور** (القاهرة، ١٩٧٢م).

(٢٢) فؤاد البهي السيد، **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري** (القاهرة، ١٩٧١م)، ص ٢٩٧.

(٢٣) يوسف محمود الشيخ وجابر عبدالحميد جابر، **سيكولوجية الفروق الفردية** (القاهرة، ١٩٧٦م)، ص ٦٨.

(٢٤) **William, D. Hedges**, *Testing and Evaluation for the Sciences* (California, 1966), pp. 21-32.

المراجــع

ا ـ المراجع العربية

أنيس، عبدالعظيم. **العلم والحضارة**. القاهرة: دار الكتاب العربي، ١٩٦٧م.

باقـر، طه. «تاريخ الرياضيات»، محاضرات مكتوبة على الآلة الكاتبة ألقيت على طلبة الصفوف الثالثة بقسم الرياضيات، كلية التربية في جامعة بغداد، ١٩٧٧م.

بدوي، عبدالرحمن. **المنطق الصوري والرياضي**. الطبعة الرابعة، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٧م.

جيتس، آرثر. **علم النفس التربوي (الكتاب الثاني)**، ترجمة إبراهيم حافظ وآخر. القاهرة: مطبعة النهضة المصرية، ١٩٥٩م.

السيد، فؤاد البهي. **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**. القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٧١م.

شوق، محمود. **أساسيات تدريس الرياضيات الحديثة**. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٩م.

الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. جامعة الرياض: (د. ت).
الشيخ، يوسف محمود، وجابر عبدالحميد، جابر. **سيكولوجية الفروق الفردية**. القاهرة: مطبعة البيان العربي، ١٩٧٦م.
صالح، أحمد زكي. **اختبارالذكاء المصور، كراسة الأسئلة**. القاهرة: المطبعة العالمية، ١٩٧٣م.
ـــــــ. **تعليمات اختبار الذكاء المصوّر**. القاهرة، ١٩٧٢م.
عبيد، وليم. «مفهوم البرهان بين الإقناع الخوارزمي»، **مجلة جمعية العلوم الرياضية**. جامعة طرابلس، العدد الثالث، السنة الثانية، ١٩٧٤م.
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **توصيات مؤتمر تطوير الرياضيات المنعقد في القاهرة**. القاهرة، مايو ١٩٦٩م.
هندام، يحيى. **بحوث في تدريس الرياضيات**. القاهرة: دار النهضة، ١٩٧٣م.
«دراسة ميدانية لبعض المتغيرات بالتفكير الناقد عند طالبات المرحلة الثانوية، **صحيفة التربية**. العدد الأول، ١٩٧٢م، ص ص ١ ـ ٤١ .

ب ـ المراجع الأجنبية **Foreign References**

"Garrat Project for School Mathematics", *Journal of Art Science*, Vol. 2, Part 1, Oxford University Pres, Oxford, July, 1968.
Hedges, William D. *Testing and Evaluation for the Sciences*. California: Wed Warth Publishing Inc., 1966.
Kryg, E. *The Secondary School Mathematics*. New York: Harper, 1960.
Luria, A. *The Working Brain*. London: Allen Lane & Penguin Press, 1973.
Piaget, Jean. *Science of Educational and Psychology*. New York: Orion Press, 1970.
Sawyer, W. *A Path to Modern Mathematics*. London: Cox and Wyman, 1971.

The Effect of Learning Traditional and Contemporary Mathematics of the Development of Inferential Thinking of 15-17-Year-Olds of the First Grade in Riyadh Secondary Schools

Hanan Isa Sultan

Associate Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This study was aimed at finding out the effect of learning traditional and contemporary mathematics on the development of inferential thinking of 15-17-year-olds of the first grade in Riyadh secondary schools.

It was found out that both contemporary and traditional mathematics have an effect on the development of inferential thinking, but the effect of the former was greater than that of the latter in the field of deductive and inductive thinking. As for traditional mathematics, it was found out that it had a greater effect than contemporary mathematics on the development of analogous thinking.

The study concluded with the following two main recommendations: 1. Rethinking the curricula of mathematics for the secondary school and the aim of teaching it at that level. 2. rethinking the methods of evaluating the pupils' attainment in the effort to reach out to an ideal development of inferential thinking in them.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣ ، ص ص ١٢٣ ـ ١٤٧ (١٩٨٦م)

العلاقات العامة في الجامعات

حمود عبدالعزيز البدر
وكيل جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية .

تقوم كثير من الجامعات في الدول النامية على فكرة أنها مؤسسات أغراضها محددة، ومن ثم عليها أن تؤدي تلك الأغراض متغافلة بذلك عن أهمية إقامة علاقات وطيدة مع المجتمع الذي تعيش فيه (بشقيه الداخلي والخارجي).

ونظرًا لأن المجتمع الذي تعيش فيه الجامعة يؤثر عليها ويتأثر بها فإن من الواجب أن يطلع على أعمالها ومشروعاتها وما حققته وما تنوي أن تحققه أو ما ترنو إليه وما هي المشكلات التي تعترض تحقيق مثل ذلك.

ولقد كثر الكلام بين المختصين حول أهمية إقامة مثل هذه العلاقات ما بين مؤيد ومعارض إلا أن الغالبية من المهتمين أكدوا أهمية ذلك بل ضرورته.

ومن ثم فإن على الجامعة أن تقوم بوضع خطط وبرامج تهدف إلى إعلام جمهورها الداخلي والخارجي بأهدافها وما تعمله من أجل تحقيق تلك الأهداف وما هي الصعوبات التي تواجهها في سبيل ذلك إذ لا شك أن تعاون الجمهور الفاهم سوف يساعد على حل تلك المشكلات.

كما أن عليها أن تستشف رأي ذلك الجمهور حول أعمالها وتعدل خططها طبقًا لما يرد منه أن كان في ذلك ما يصحح المسار أو إرسال معلومات تصحيحية للجمهور تبين الواقع مما يكون قد فهم خطأ أو شوهت صورته.

تقوم هذه الدراسة بوضع تصور لإدارة علاقات عامة نشطة مهمتها نقل وتبادل المعلومات بين الجامعة وجمهورها من أجل إقامة علاقات مثمرة وفعالة بين هاتين الجهتين، ويشمل ذلك التشكيل الإداري بها، والإعداد المتوقع للمسؤولين عن القيام بذلك والوسائل الإعلامية التي يمكن أن تستخدم للوصول إلى الهدف.

مقدمة

الجامعات مؤسسات اجتماعية تهتم بما يدور حولها وخارج نطاقها، بقدر ما تهتم بما يدور في داخلها، ولم تعد ـ كما كانت في الماضي ـ أبراجًا عاجيّة معزولة عن العالم. وكما تحرص على المستوى العلمي لطلابها وتطوير المعرفة عن طريق البحث العلمي تحرص ـ كذلك ـ على الاتصال بالجماهير، وإيجاد صلات قوية معها.

والجمهور الذي تتعامل معه الجامعات متعدد الفئات، مختلف الأمزجة، متنوع الثقافة، ذو مستويات اجتماعية واقتصادية متباينة، وأعمال متفاوتة. وهي بهذا تتميز بقاعدة عريضة من الجماهير قلّ أن تتوافر لغيرها من حيث النوع والتباين.

والجمهور الذي يتصف بكل هذه الصفات ـ لكي تتعامل معه الجامعة ـ لا بدّ من حلقة وصل تربط بينها وبينه، وتكون جسرًا يعبر عليه من الجمهور إلى الجامعة، ومن الجامعة إلى الجمهور بجميع فئاته ممن يعرف عن الجامعة شيئًا، وممن لا يعرف، وكل من يسمع عن الجامعة، ومن لا يسمع، وكل من يحس بوجودها ومن لا يحس. هذه الحلقة يجب أن تكون معدة إعدادًا مناسبًا للقيام بهذا العبء الصعب.

حلقة الوصل هذه هي: «أنشطة العلاقات العامة».

ما هي العلاقات العامة؟

قد يتعجب البعض حينما نقول بأنه لم يتفق بعد على تعريف شامل لأنشطة العلاقات العامة يتصف بالشمول والاختصار بحيث يسهل استيعابه وفي الوقت نفسه يكون شاملاً لتلك الأنشطة ويدل عليها من أول وهلة.

وللتغلب على هذا الغموض حاول كتّاب ومختصون وعلماء كثيرون أن يعرفوا أنشطة العلاقات العامة كل من خلال الزاوية التي يزاولها في هذا المجال.

فمن قائل بأنها «التعامل الناجح مع الناس والاهتمام بنشاط يؤدي إلى منفعة الجمهور أو يهدف إلى كسب ثقته»[١].

ومن قائل بأنها «أي كلمة أو موقف أو عمل يمكن أن يؤثّر في الناس»[٢].

ومن قائل بأنها «إتقان العمل والحصول على مردود لذلك»[٣].

ورابع يقول «إنها الاتصال المخطط المقنع المقصود به التأثير على جمهور معيّن»[٤].

ويأتي ركس هارلو ليعرّفها بأنها «علم وفن يستند إلى أسس علم الاجتماع الإنساني ويسعى إلى تحسين العلاقات بين الناس لا في حياتهم الخاصة ولكن في حياتهم الجماعية». [٥] وهذا التعريف يعود إلى سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية.

أما فريز مور فيعرّفها بأنها «فلسفة اجتماعية للإدارة يعبرعنها بسياسات وأعمال تؤدى ـ من خلال التحليل الجاد للحوادث اليومية المستندة على اتصال مزدوج القنوات مع الجمهور ـ إلى فهم متبادل ورغبة في التعاون المثمر»[٦].

ويأتي أدوارد بيرنيز ـ أول من اهتم بهذا المجال من الجانب الأكاديمي ودرسه كمقرر في إحدى الجامعات الأمريكية ـ ليعرّفها بأنها «فن استخدم المعلومات عن طريق الإقناع والتكيف لكسب التأييد العام لنشاط أو هدف أو حركة أو مؤسسة ما»[٧].

ويقـول الـدكتور أحمد جمال ظاهر «إنها العملية التي يتم بواسطتها نقل وتبادل قرارات مدروسة ميدانيًا»[٨].

وهناك الكثير ـ بل الكثير جدًا ـ من التعريفات التي تلتقى في عنصر من عناصر التعريف ثم تفترق في عنصر أو عناصر أخرى تزيد في التشعب والغموض.

ولكن يميل بعض الباحثين إلى أن ركس هارلو في تعريفه الجديد والذي كتبه بعد أن فُرّغ لهذا الغرض بواسطة المنظمة الأمريكية لأبحاث وتدريس العلاقات العامة يعتبر أوفى وأشمل تعريف لهذا النشاط. هذا التعريف يقول:

العلاقات العامة وظيفة إدارية تساعد على إقامة قنوات من الاتصال من أجل خلق وتوطيد التفاهم والقبول والتعاون بين مؤسسة ما وجمهورها، ويشمل ذلك سيطرة المؤسسة على المشكلات والمسائل التي تواجهها، ممّا يساعد إدارة المؤسسة على أن تكون على علم بما يدور في أوساط الرأي العام، كما يساعد على تحديد مسؤولية الإدارة تجاه المصلحة العامة وذلك يجعل إدارة المؤسسة قادرة على التفاعل مع التغييرات التي تحدث لكونها وسيلة تبوء بما يدور في الأفق من خلال استخدام البحث العلمي والتفاعل مع وسائل الاتصال وتقنيتها المتجددة[٩].

ورغم أن هذا التعـريف أشمـل تعـريف يمكن أن يستخـدم لتقـريب أنشطة العلاقات العامة إلى الأذهان إلا أنه ـ كما نلاحظ ـ طويل ومتشعب ويصعب على الكثير استيعابه ونقله بسرعة.

أمّا جون مارستون فقد وضع لتعريف العلاقات العامة معادلة سمّاها معادلة ريس (RACE) لتشمـل المكونات الأساسية الأربعة التي يراها أساسية لأنشطة العلاقات العامة وهي البحث، والعمل، والاتصال، والتقويم. فهو يراها طبقًا لذلك «النشاط الإداري الذي يزن تصرفات الجمهور ويحدد السياسات والأعمال التي تتواءم مع رغبات ومصالح الجمهور ووضع البرامج والأعمال التي تكسب قبول وتفهم الجمهور لأحوال المؤسسة»[١٠].

وإذا كان هذا هو حال العلاقات العامة وتعريفاتها كنشاط إداري عام فإن تعريفها في مجال التربية والتعليم لا يقل صعوبة وتشعبًا نظرًا لالتصاق أنشطة التربية والتعليم بحياة الناس واعتبارهما حيويين لحياة الصغير والكبير في المدينة والقرية والضاحية على حدّ سواء.

وفي مؤسسات التعليم العالي تواجه الجامعات مشكلات كثيرة جعلتها تلجأ إلى خبراء العلاقات في القطاع الخاص (خاصة في أمريكا) وذلك من أجل مساعدتها في حل مشكلات نجمت عن كونها تتعامل مع شرائح عديدة من الجماهير الذين لهم تأثير قوي على سير الأعمال بها. ولهذا يرى نولت أن الجامعات لا بد لها من اعتماد قناة اتصال ذات اتجاهين للتأثير في جماهيرها المكونة من: الخريجين والطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وأولياء الأمور والممولين وأعضاء المجتمع ككل[١١].

ويرى كوتليب وسنـتر أن مهمة الجامعة في مجال العلاقات العامة ذات اتجاهين وليست سهلة ميسرة ولكنها معقدة وتتطلب جهدًا ولا تسمح بالتهاون. فالحرم الجامعي بحجمه وأغراضه وواجباته المتعددة أصبح مجتمعًا معقدًا خاصة فيما يتعلق بعلاقات العاملين فيه. كما أن تركيبة البناء الجامعي المتداخلة والمتنافرة أحيانًا تجعله يشبه ائتلاف عدد من القبائل التي جمعتها ظروف ملحة في مكان واحد. فالبناء الإداري فيها ليست له قوة الانضباط اللازمة لما هو متوافر في المؤسسات الأخرى.

إلّا أن المبادىء المهنية للعاملين فيه تحدث ذلك الانضباط لأن الحرم الجامعي عبارة عن كتلة من الخبراء يستثمرون تلك العقول في فناء واحد[١٢].

ولقـد اكتشفت الجامعات في العالم عامة وفي الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصـة أهمية أنشـطة العلاقات العامة كوسيلة فعالة لإحداث تقارب بينها وبين من تخدمهم أو تتفاعل معهم.

وتعتبر جامعة ميتشجن أول جامعة اهتمت بأنشطة العلاقات العامة وإن كان ذلك بشكل بدائي. إذ أنها أنشأت مكتبا إعلاميا عام ١٨٩٧م وذلك من أجل التأثير على المسؤولين لحثهم على تمويلها ودعمها ماديًّا(١٣) وبعد ذلك انتشر هذا النشاط في الجامعات الأخرى.

ومنذ عام ١٩١٧م أسست عدد من الجامعات الأمريكية رابطة ترعى أنشطتها الإعلامية، طورتها فيما بعد إلى ما أسمته بالمنظمة الأمريكية للعلاقات العامة بالجامعات والتي ضمت عضوية وصلت في عام ١٩٧٠م إلى (١٢٤٤) ما بين جامعة وكلية. ثم في عام ١٩٧٥م اندمجت هذه المنظمة في منظمة أخرى وأصبح الاسم الجديد هو مجلس التطوير والتعضيد التربوي (CASE) لتحقيق ثلاثة أهداف رئيسة هي:

١ - تنشيط العلاقات العامة والإعلام بين الجامعات والجمهور.
٢ - تقوية العلاقة مع الخريجين.
٣ - جمع الأموال اللازمة للتمويل(١٤).

وهكذا نرى أن الجامعات والمعاهد العليا تحتاج إلى أنشطة العلاقات العامة بقدر ما يحتاج إليها غيرها من المؤسسات العامة والخاصة في مجال الصناعة والتجارة. فيرى فريزر سياتل أنه في داخل الجامعة اتخذ عنصر الاتصال وظيفة أقوى من ذي قبل إذ اندمجت مكاتب العلاقات العامة مع مكاتب علاقات الخريجين لتنسيق أعمال الاتصال وجمع الإعانات وذلك من أجل الاستفادة من عنصر الخريجين في دعم التطور اللازم لجامعاتهم. وبالتالي أصبحت أنشطة العلاقات العامة في الجامعات تؤدي الوظائف نفسها التي تؤديها إدارات ومكاتب العلاقات العامة في التجارة والصناعة(١٥).

ومما يزيد من أهمية خلق تفاهم بين مؤسسات التعليم العالي وجمهورها أنها لم تعد بمنأى عن التحديات التي أصبحت تناقش مدى فعاليتها تجاه جماهيرها.

فعلى سبيل المثال، تواجه الجامعات والمعاهد العليا مشكلات ملحة تجعلها تنشط للتقليل من سلبيات تلك المشكلات.

فمن هذه المشكلات التي تواجه جامعات العالم بصفة عامة وجامعات العالم العربي بصفة خاصة:

١ ـ الحرية الأكاديمية والتي تواجه تحديًا داخليًا وخارجيًا مما يؤثر على نوعية التدريس.

٢ ـ مشكلة انخفاض الدخل الذي يؤدي بدوره إلى التأثير على كيفية الأداء الأكاديمي.

٣ ـ التنافس على اختيارالنوعية الجيدة من المتقدمين من الطلاب.

٤ ـ التدخل الخارجي في شؤون الجامعات من بعض الجهات الرقابية التي تطمح في أن يكون لها دور في تسيير أمور الجامعات بالرغم من أنظمتها التي لا تسمح بذلك.

٥ ـ تدنّي مستوى الدراسة الجامعية في الأعوام القليلة الماضية نتيجة التوسع في القبول.

٦ ـ اتساع الهوّة بين منسوبي الجامعة والمثقفين والمجتمع.

٧ ـ انفتاح الجامعات في مجال القبول بحثًا عن التمويل بحيث يؤدي ذلك إلى تدنّي المستوى العام[١٦].

هذه المشكلات وغيرها جعلت أنشطة العلاقات العامة والإعلام ملحّة لمؤسسات التعليم العالي أكثر من ذي قبل من أجل مواجهة الفجوة التي قد تحدث بين هذه المؤسسات وجماهيرها المتعددة والتي تتصف بالكثرة والتشعب والتنوع الحاد.

من أجل هذا أصبح لزامًا على الجامعات أن تقوم بدور إيجابي في مجال العلاقات العامة حتى يكون هناك انسجام وتناغم بين برامجها ومن تخدمهم هذه البرامج .

وظيفة إدارة العلاقات العامة

ويمكن ـ في ضوء ما تقدم ـ أن تتحدد وظيفة «إدارة العلاقات العامة»، وفيما يلي تفصيل لأهم عناصر هذه الوظيفة :

١ ـ نقل المعلومات الصحيحة من الجامعة إلى الجمهور، ليفهم الناس الجامعة فهمًا صحيحًا، قائمًا على أسس علمية، حتى لا يتجاهلها أو يحاربها أحد، جهلاً منه بوظيفتها الأساسية وطبيعتها .

٢ ـ إشعار الجماهير بأهميتهم للجامعة، وحاجة الجامعة إلى مساعدة كل فرد منهم (بقدر ما يستطيع) في أداء رسالتها، وتحقيق أهدافها .

٣ ـ تعريف الناس بما تسهم به الجامعة من خدمات في ميدان الخدمة العامة، من تأهيل الكفاءات التي يتطلبها المجتمع في جميع الميادين، كالطب والهندسة والزراعة والتجارة والتعليم وسائر المجالات الأخرى، وتدريب العاملين منهم والموظفين لحسن أداء وظائفهم .

٤ ـ إمداد وسائل الإعلام المختلفة من صحافة وإذاعة وتليفزيون بما تتعطش الجماهير إلى معرفته من أنباء الجامعة، والتعرف على ما يجري في داخلها، وتصحيح الأخطاء التي تشاع عنها .

٥ ـ تجميع المعلومات والأخبار الداخلية عن الجامعة، وما تقوم به من أنشطة مختلفة ثقافية واجتماعية ودينية ورياضية وغيرها، لتكون معدّة لتوصيلها إلى الجماهير التي تحتاج إلى معرفتها .

٦ ـ جمع المعلومات اللازمة عن الجماهير وما تفكر به تجاه الجامعة ونقلها إلى الإدارة العليا بالجامعة لدراستها وتحليلها ومن ثمّ تثبيت ما هو صحيح منها، وتصحيح ما هو خاطىء.

قنوات الاتصال

يتضح مما أشرنا إليه عن وظيفة إدارة العلاقات العامة، أن هذه الإدارة لكي تقوم بوظيفتها قيامًا حسنًا، يلزم أن يكون لها قناتان للاتصال:

ا ـ قناة للاتصال الخارجي
ب ـ وأخرى للاتصال الداخلي

ا ـ قناة الاتصال الخارجي

وهي التي تمدّ الجمهور بالمعلومات الصحيحة عن الجهود التي تبذل داخل الجامعة، وما لهذه الجهود من آثار طيبة، ونتائج حميدة على المستوى الشعبي. ويستلزم هذا أن تقوم هذه القناة بتفسير أعمال الجامعة، وتحليلها، وتقديمها إلى من لا يعرفون عنها شيئًا، أو يعرفونها بصورة مشوهة.

ب ـ قناة الاتصال الداخلي

وهي التي تجمع المعلومات من خارج الجامعة عن طريق تحليل الرأي العام واستقراء وسائل الإعلام ومن ثم جمع المعلومات عن الجماهير كل حسب أهميته لدراستها وتحليلها ثم إعادة إرسالها مصححة إلى القناة الخارجية لإيصالها إلى الجمهور من أجل تصحيح أي فكرة مشوهة لديه نتيجة نقص المعلومات أو تشويهها.

جمهور الجامعة

جمهور الجامعة يتميز عن غيره من جماهير المؤسسات الأخرى بتنوعه وتعدده وكثرة أفراده. ولكي تصل الجامعة إلى هدفها في خلق شعور إيجابي عنها يجب أن تولي الجامعة

عنايتها، عن طريق وسائل الإعلام العامة والخاصة بالجامعة، لهذه الجماهير التي تنقسم إلى قسمين رئيسين هما:

ا - جمهور الجامعة الداخلي

وهو يتكون من كل من ينتسب إلى الجامعة، أو تربطه بها صلة عمل أو غيره، وهؤلاء هم:

١ - هيئة التدريس ومن في حكمها من محاضرين ومعيدين، وفنيين.
٢ - الموظفون العاملون في الجامعة، في داخلها، أو في عمل متصل بها خارجها.
٣ - طلاب الجامعة في كلياتها المختلفة، على اختلاف مستوى الدراسة.
٤ - طلاب الدورات التدريبية، في مختلف مجالات التدريب.

ب - الجمهور الخارجي

وهو جمهور متنوع كذلك، ويمكن تفصيل بعض فئاته على النحو التالي:

١ - الجمهور العام بجميع فئاته، الذي يعيش في منطقة الجامعة.
٢ - جمهور الموظفين في مختلف الوزارات والهيئات والمصالح والشركات.
٣ - جمهور المهتمين بالأمور التربوية للبنين والبنات على مستوى المملكة.
٤ - جمهور المهتمين بالدراسات الأكاديمية، من داخل الجامعة ومن خارجها، وفي مجالات الدراسة الجامعية والعليا.
٥ - المؤسسات الأكاديمية من داخل الجامعة ومن خارجها، بما فيها مراكز للبحث، وجمعيات علمية، ومراكز تدريب ذات صبغة أكاديمية.
٦ - جمهور المهنيين والحرفيين والتجار والصناع، ممن يحتكون بالجامعة بأي وسيلة.
٧ - جمهور الآباء وأولياء الأمور.
٨ - جمهور خريجي الجامعة والحاصلين على مؤهلات علمية منها، والمتدربين فيها.
٩ - جمهور العاملين في مجالات الإعلام، من إذاعة وصحافة وتليفزيون ومجلات، ووكالات إعلان، ووكالات أنباء داخلية أو خارجية.

وكل هذه الفئات من الجماهير ـ وما لم نذكره منها أيضًا ـ لها دور كبير في العمل على نجاح الجامعة في أداء رسالتها، متى أدرك أفرادها أن الجامعة تخدمهم وتعمل على خير البلد ورفاهته وإسعاده. أو باختصار: متى ما فهموا أن الجامعة تبذل جهدها لخير المجموع وذلك لا ييسّر إلا بجهد مدروس.

كيف تؤدي إدارة العلاقات العامة وظيفتها؟

يتبينّ من عرضنا لوظيفة إدارة العلاقات العامة، واتساع الجمهور الذي تتعامل معه هذه الإدارة، وتنوّع ميوله ورغباته ومشاربه، أن مهمة العلاقات العامة ليست سهلة ولا ميسورة، وأنه لا يقدر على القيام بها كل أحد، وكيفما اتفق. وأنه ليست مجرد استقبال للضيوف، واطلاعهم على مرافق الجامعة، وتزويد الصحف ببعض الأنباء.

إن أداء وظيفة العلاقات العامة، يستلزم استخدام الأصول العلمية مما تزخر به علوم النفس والاجتماع، وسائر العلوم الأخرى، في الدراسة والتحليل للوصول إلى هدف سام هو الإقناع المبني على الحقائق، واستعمال القناة المناسبة في الوقت المناسب.

ويستلزم أداء إدارة العلاقات العامة وظيفتها، أن يتوافر لها ما يلي:

١ ـ معرفة تامة بالجامعة وأهدافها ووسائل تحقيق هذه الأهداف.

٢ ـ معرفة تامة بالجماهير التي يهمها أمر الجامعة.

٣ ـ القدرة المدربة على استعمال الوسائل الموصلة إلى أهداف الجامعة في ضوء المعرفة التامة بالجامعة وبجماهيرها.

٤ ـ حسن اختيار القناة المناسبة، في الوقت المناسب، بحسب المهمة، وبحسب الجمهور، لتوضيح أعمال الجامعة وتفسيرها، وأهدافها وأغراضها، وبرامجها.

إدارة العلاقات العامة في الجامعات

من العرض السابق تتضح ضرورة تطوير إدارات العلاقات العامة في الجامعات، حتى تستطيع أداء دورها، والقيام بالرسالة المفروض أن تقوم بها.

وإدارة العلاقات العامة - في صورتها التي اقترحها - يناط بها القيام بما يلي:

١ - الدراسة الداخلية

لمعرفة الجامعة معرفة تامة:

- معرفة أهدافها، ووسائل تحقيق تلك الأهداف، بما في ذلك الوسائل، والأجهزة الموجودة، والتي في سبيل الإيجاد. ومعرفة خطط الجامعة الدائمة والمتغيرة، طويلة المدى وقصيرته.
- معرفة أعضاء هيئة التدريس، ومؤهلاتهم، وخبراتهم وما يتميزون به، وما يميلون إليه.
- معرفة ميزانية الجامعة، وما تحتاج إليه من مال، وأجهزة، لتحقيق أغراضها ووسائل التمويل اللازمة.
- معرفة تامة بالجهاز الإداري، والفني، فيها، وما يحققه هذا الجهاز من إنجازات.
- معرفة تامة بالطلاب، ومستوياتهم الاقتصادية، والاجتماعية، والعلمية، ومعرفة بالخريجين وإنجازاتهم في مجال عملهم.

٢ - الدراسة الخارجية

لتحديد الجمهور الذي تريد التعامل معه، تحديدًا واضحًا، مبنيًا على أسس علمية مدروسة، وتقسيم هذا الجمهور إلى فئات بحسب ما تقتضيه الظروف، وذلك لسهولة التعامل معه عندما تدعو الحاجة إلى ذلك.

٣ ـ تحليل الرأي العام بين آونة وأخرى

لمعرفة ما يدور حول الجامعة في صفوف الجمهور، ومحاولة تصحيح غير الصحيح، وتأكيد الصحيح وتثبيته. ويتم ذلك بما يلي:

ا - إجراء استفتاءات من وقت لآخر، وبخاصة عندما يبرز عنصر جديد في حياة الجامعة لمعرفة تقبل الجمهور (بفئاته المختلفة) لما يحدث، وإعطاء الفكرة الصحيحة عنه، قبل أن ينقل إلى الجمهور بصورة مشوهة.

ب ـ تحليل محتويات وسائل الإعلام، ومقارنتها بما هو ثابت لدى الجامعة، لمعرفة الاتجاه، وتصحيح المفاهيم إن كانت خاطئة، وتثبيتها إن كانت صحيحة، وإن لم يكن هذا أو ذاك فمن السهل بذر مفاهيم جديدة بين الجمهور.

جـ ـ تتبع ما قد يكون هناك من شائعات أو أقاويل، وتحليلها، ثم دراسة السلوك الذي أدّى إلى إطلاقها وترويجها، وتصحيح المفاهيم حول موضوع الشائعات بطريق غير مباشر. لأن النفي المباشر قد يؤدّي إلى تصديق الشائعة.

٤ ـ حلقة اتصال

تكون الإدارة حلقة اتصال بالمؤسسات العلمية في داخل البلد وخارجها، لتتعاون معها في سبيل تحقيق خدمات علمية أكبر. ويمكن أن يكون هناك تنسيق بين الهيئات العلمية داخل الجامعة ومثيلاتها في الخارج (ولا يشترط بل لا يستحسن أن تكون الاتصالات العلمية عن طريق العلاقات العامة فقط).

٥ ـ تكريم الزائرين

تقوم إدارة العلاقات العامة باستقبال الزوار وإعطاء فكرة كاملة عن الجامعة وعن أهدافها ومنجزاتها وما تحتوي عليه من أجهزة وإمكانيات. ودعوة بعض العناصر من الجمهور لزيارة الجامعة، من وقت لآخر. كما تقوم باستقبال ضيوف الجامعة، وتسهيل

مهمتهم التي وفدوا من أجلها، والتنسيق مع الجهات المختصة ذات العلاقة في الجامعة لجعل زيارتهم مثمرة إلى حد كبير.

٦ ـ متابعة ما ينشر في وسائل الإعلام المحلية وما يتيسر من الأجنبية

وذلك لمعرفة ما يدور حول الجامعة أو ما يدور حول المجال الذي تعمل فيه الجامعة، وهذا يحقق غرضين:

ا ـ متابعة ما ينشر عن الجامعة وتصحيح المفاهيم الخاطئة وتثبيت المفاهيم الصائبة وشكر المؤيد ومحاولة اجتذاب المعارض.

ب ـ معرفة ما ينشر حول الموضوعات التي تهم الرسالة العلمية للجامعة، ولفت نظر من يهمهم الأمر من أعضاء هيئة التدريس والباحثين إلى تلك الموضوعات لمتابعتها والاستفادة منها.

٧ ـ إبراز النشاط الجامعي

تقوم إدارة العلاقات العامة بإبراز نشاط الجامعة ومنجزاتها للجمهور الداخلي المكون من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وللجمهور الخارجي بفئاته المختلفة عن طريق وسائل الاتصال المتعددة.

٨ ـ دراسة المشكلات

تهتم الإدارة بتتبع أي مشكلة قد تنشأ في داخل الجامعة، وتحاول جمع المعلومات عنها تمهيدًا لحلها الحل المناسب عن طريق من يملك ذلك، والاستعداد بالمعلومات اللازمة لتصحيح الصورة فيما لو أسيء فهمها أو صوّرت بطريقة خاطئة.

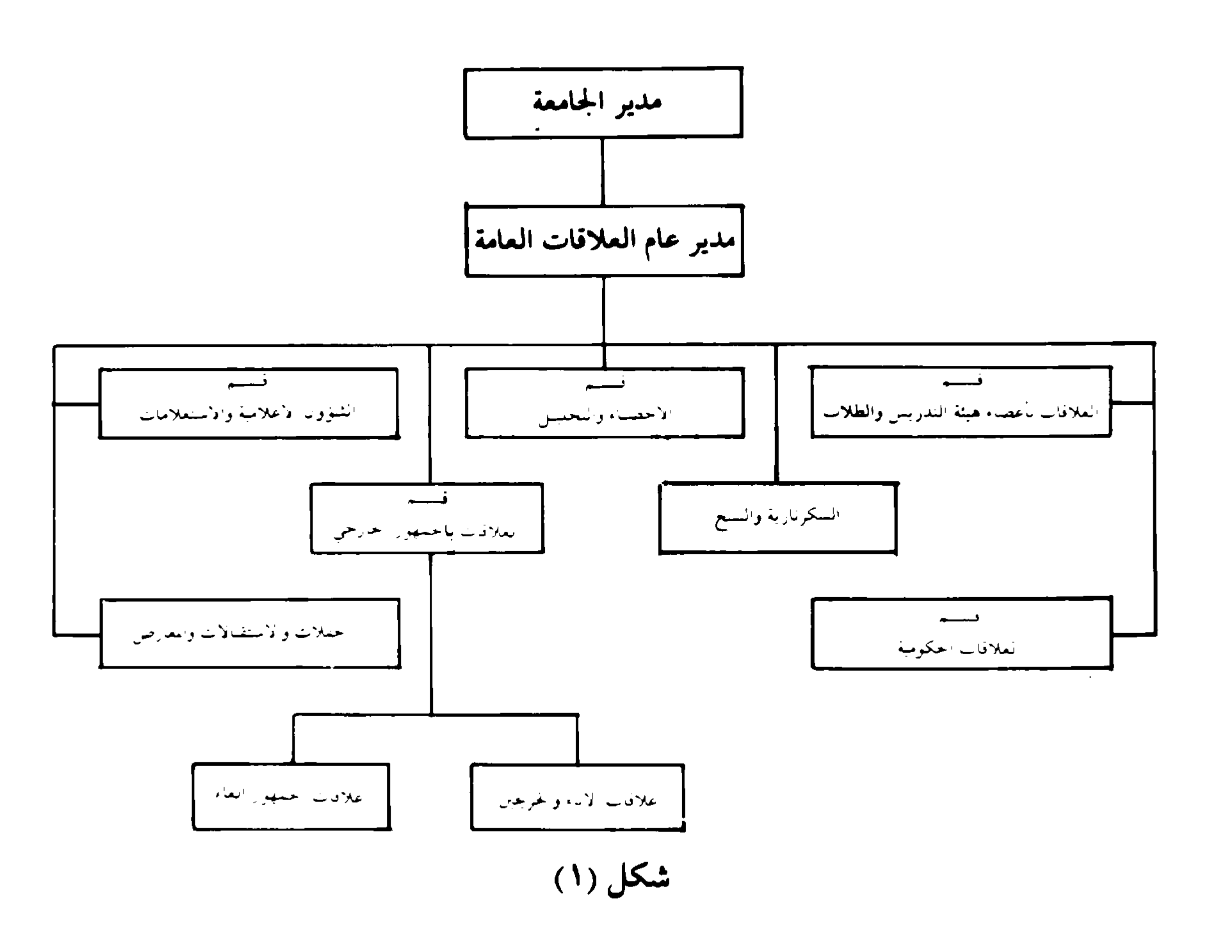
٩ ـ الاستعلامات

تقوم الإدارة بوضع مكتب دائم للاستعلامات والإرشاد، يساعد الجمهور الداخلي

والخارجي في معرفة ما يريده، ويسهل مهمته وذلك لإعطاء انطباعات إيجابية لمن يتصل بالجامعة. فالانطباع الأول مهم ويصعب تصحيحه إن كان سلبيًا.

الجهاز اللازم للعلاقات العامة بالجامعة

المهمات المشار إليها أعلاه لا يمكن تحقيقها إلا بتكوين جهاز كاف من حيث العدد والعدة والتدريب للنهوض بها. ويتكون هذا الجهاز المقترح من عدد من الإدارات والأقسام التي يوضحها الشكل (١) أدناه.



شكل (١)

وفيما يلي شرح لعناصر هذا الهيكل:

ا - المدير العام للعلاقات العامة

من أجل أن يقوم بعمل القيادة في هذا الميدان المتشعب والمتصل بجمهور مختلف الثقافات والمستويات يجب أن يكون جامعيًّا، على الأقل، مع قدر لا بأس به من التدريب العملي، ويستحسن كثيرًا أن يكون حاصلاً على مؤهل أعلى، كما يجب أن يكون مدربًا على أعمال العلاقات العامة بمعناها الواسع، حتى يستطيع أن يؤدي عمله على خير وجه. ومن الأعمال التي يقوم بها:

١ - يقوم بالتنسيق بين أعمال الفروع المختلفة في إدارته.

٢ - يكون حلقة اتصال بين إدارة الجامعة والجمهور بفئاته المختلفة.

٣ - يكون واجهة الجامعة أمام عالمها الخارجي.

٤ - يقوم هو أو من ينوب عنه باستقصاء الرأي العام، لمعرفة ما يدور حول الجامعة، والتصرف بناء على تلك المعلومات.

٥ - يقوم هو أو من ينوب عنه بإقامة صلات وديّة مع وسائل الإعلام، وذلك لإتاحة الفرصة لتلك الوسائل لتطلع عن كثب، على المجهودات التي تبذل في الجامعة.

٦ - يقوم هو أو من ينوب عنه بالاتصال بالإدارات المتخصصة بالجامعة، بما في ذلك الكليات المختلفة، لجمع المعلومات اللازمة لاستخدامها عند اللزوم.

٧ - يقوم هو أو من ينوب عنه بعمل الاستعدادات اللازمة لاستقبال ضيوف الجامعة، وتسهيل مهماتهم، سواء أكانوا ضيوفًا داخليين «زوّار من الداخل» أو زوّار من الخارج.

٨ - يعدّ وينسق مع بعض الجهات ذات الاختصاص لإقامة الاحتفالات التي تقيمها الجامعة في المناسبات المختلفة بما في ذلك مناسبات التخرج.

٩ - يقوم في المناسبات الوطنية والمناسبات الأكاديمية، بإصدار كتيّبات أو نشرات، لإعطاء فكرة عن الجامعة ومنجزاتها.

١٠ - يقوم بإصدار نشرة أسبوعية على الأقل تحتوي على أخبار الجامعة ونشاطاتها المختلفة لتوزع على أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب، وترسل إلى وسائل

الإعلام كما ترسل إلى الجامعات الأخرى ذات الاهتمام المشترك*.

١١ - الإعداد مع الجهات الأخرى المختصة بالجامعة لإقامة المعارض التي تبيّن نشاطات الجامعة المختلفة.

ب - قسم العلاقات بأعضاء هيئة التدريس والطلاب

هذا القسم يناط به أعمال ذات طابع ثقافي، وأكاديمي، في الوقت نفسه، وعليه يقع الجزء الأكبر، ومجال اختصاصه مركّز على فئة كبيرة من جمهور الجامعة الداخلي وهم الطلاب ومدرسوهم.

لذا يجب أن يكون رئيس هذا القسم جامعيًا ولديه إلمام كاف بطرق التعامل مع المثقفين على وجه الخصوص، حيث إنه بالإضافة إلى اتصاله بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس - الذين هم زبدة في المجتمع - سوف ينوب عن مدير العلاقات العامة أو عن طريقه لاستقبال والترحيب بالزوار، والاتصال بالمؤسسات العلمية المماثلة. وعلى المدى الطويل تلزمه دورة تدريب في العلاقات العامة، تتصف بالتطبيق العلمي على أن يكون ملمًا بلغة أجنبية. ومن الأعمال التي يقوم بها:

١ - يقوم بتولي الأعمال الثقافية التي لا ترقى إلى مستوى العلاقة الأكاديمية «كالبحوث مثلاً» فهذه تتولاها مراكز البحوث أو أعضاء هيئة التدريس بمبادراتهم الشخصية.

٢ - يقوم بعملية تنسيق العلاقة بين الجامعة وأعضاء هيئة التدريس وذلك بإعطائهم، أولاً بأول، فكرة عن نشاطات الجامعة المختلفة.

٣ - يقوم بعملية تنسيق العلاقة بين الجامعة وطلابها على اعتبار أن الجامعة فتحت في الدرجة الأولى من أجل الطلاب.

---

* يغني عن ذلك وجود صحيفة الجامعة الرسمية إن كانت الجامعة تصدر صحيفةخاصة بها بصفة مستمرة.

٤ - يقوم بالاتصال بالجامعات والمؤسسات العلمية لتوثيق الروابط بينها وبين الجامعة.

٥ - يقوم بتوجيه الرسائل والاستفسارات والمعلومات - التي تصل إلى الجامعة - إلى جهات الاختصاص فيها لاتخاذ ما تراه مناسبًا بشأنها ومتابعة القرارات التي تتخذ بهذا الخصوص.

٦ - يتولى - بالتعاون مع عمادة شؤون الطلاب - عملية الترتيبات الخاصة بزيارات طلاب الجامعة لمؤسسات علمية أخرى أو ما يتعلق بزيارة طلاب أو وفود جامعات أخرى للجامعة.

٧ - ينسق مع الأقسام الأخرى بالعلاقات العامة مما يختص باستقبال الضيوف وتسهيل إقامتهم واطلاعهم على نشاط الجامعة.

٨ - يقوم بالتعاون مع قسم الإحصاء بعمل استقصاءات بين آونة وأخرى لمعرفة رأي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول مسألة ما، لاتخاذ الإجراء اللازم حيالها.

(عندما يتسع نشاط هذه الإدارة ويكبر حجمها يمكن أن تنقسم إلى قسمين: أحدهما لعلاقات الطلاب والآخر لعلاقات الهيئة التدريسية).

جـ - قسم الشؤون الإعلامية والاستعلامات

عمل هذا القسم يعتبر حسّاسًا إلى درجة ما، لذا يجب أن يتولاه شخص مرن ذو شخصية جذابة. ويستحسن أن يكون جامعيًا ولديه إلمام باستعمال وسائل الإعلام المختلفة لاختيار أنسبها في الموقف والوقت المناسبين. ويعرف على وجه الخصوص متى يستعمل الجريدة، ومتى يستعمل المنشور أو الكتيّب أو أي وسيلة إعلامية أخرى، وهكذا. ومن الأعمال التي يقوم بها:

١ - متابعة ما ينشر في الصحف العربية وما يتيسر من الأجنبية للاطلاع على ما يهم الجامعة من أحداث، وتوجيهه إلى جهة الاختصاص لاتخاذ ما تراه بشأنه.

٢ - متابعة ما ينشر في الصحف المحلية لمعرفة ما يدور فيها حول الجامعة على وجه الخصوص وعلى ما يختص بالتعليم الجامعي على وجه العموم، ومحاولة إطلاع المسؤولين في تلك الصحف على حقيقة الوضع في الجامعة.

٣ ـ عمل ملف لكل صحيفة في المملكة يوضع فيه خلاصة لاتجاهاتها نحو الجامعة وما تم حيال مواقفها المختلفة.

٤ ـ إصدار نشرات بين آونة وأخرى وتوزيعها على الصحف لإيضاح حقيقة معينة أو موقف معين.

٥ ـ إصدار نشرة أسبوعية مطبوعة لتوزع على منسوبي الجامعة ولو بسعر رمزي لتغطية بعض تكاليف طباعتها، وتحتوي على أخبار الجامعة وبالتالي تقرب وتقلل من هوة التباعد الحالي بين بعض أجزاء الجامعة ويمكن أن يتم هذا بالتعاون مع صحيفة الجامعة إن وجدت والتي تغني عن إصدار مثل هذه النشرة.

٦ ـ عمل مكتب دائم للاستعلامات يرد على الاستفسارات الشفوية التي ترد إلى الجامعة وتوجيه أصحابها الوجهة الصحيحة.

٧ ـ الإشراف على إعداد وطبع الكتيّبات الإعلامية التي تصدرها الجامعة في المناسبات المختلفة لتظهر بالمظهر اللائق. وللتأكد من توزيعها بحيث لا تطبع ثمّ تتراكم في المخازن، أو توزّع على فئات لا تفهمها الفهم الصحيح.

٨ ـ وضع قاعدة معلومات إخبارية تخزن فيها جميع المعلومات عن الجامعة لاسترجاعها بسرعة عند الحاجة.

د ـ قسم العلاقات مع الجمهور الخارجي

يتولّى هذا القسم الاتصالات العامة مع فئات الجمهور بما في ذلك جمهور الآباء والخريجين، على أن يتولّى رئاسة هذا القسم شاب جامعي يتصف برحابة الصدر وسعة الأفق، ويلزم تدريبه في حقل العلاقات العامّة. ومن الأعمال التي يقوم بها:

١ ـ يكون حلقة وصل بين الجامعة وجمهورها الخارجي بفئاته المختلفة.

٢ ـ يقوم بعمل استقصاء بين آونة وأخرى، لمعرفة رأي الجمهور حول الجامعة ومعالجة ما يراه جانحًا من الآراء، وتثبيت ما يراه مواليًا للجامعة.

٣ ـ يختار عيّنات من الجمهور، لدعوتهم إلى حفل تعارف من وقت لآخر يدعى إليه بعض المسؤولين في الجامعة على أن تختار تلك العيّنات بالتناوب.

٤ - يقيم علاقة وثيقة مع آباء الطلاب باختيار عيّنات منهم لمراسلتهم في المناسبات كالأعياد مثلاً ودعوتهم بالتناوب في مناسبات أخرى لزيارة الجامعة والاطّلاع على معالمها.

٥ - يبقى صلة الجامعة وثيقة بخريجيها على اعتبار أنهم يدينون بولاء خاص نحوها ويهمّهم الالتصاق بها.

٦ - يرسل النشرة الخاصة بأخبار الجامعة إلى فئات أولياء أمور الطلاب ويستقصي آراءهم في بعض المسائل التي تهمّ الجامعة.

٧ - من المحتمل أن يكون من بين الخريجين من يتولى مناصب حسّاسة في الدولة أو في المؤسسات الأخرى، وبالتالي فإن رضاهم سوف يساعد الجامعة على تحقيق أهدافها كما أن العكس قد يسبب مضايقات لها، ولهذا فإن كسب تأييدهم للجامعة أمر حيوي.

هـ - قسم الإحصاء والتحليل

مهمة هذا القسم هي مساعدة الأقسام الأخرى في إدارة العلاقات العامة. إذ يقوم هذا القسم - بناء على طلب أحد الأقسام الأخرى - بعمل استفتاءات حول مشكلات يحددها ذلك القسم، ويحللها كي يسلم مرئياته حولها لتساعد على وضع حلول مناسبة لتلك المشكلات.

ويستحسن أن يتولى هذا القسم موظف له خبرة في الإحصاء وتكفي دورة من ستة أشهر إلى سنة لتأهيل أحد خريجي كلية العلوم الإدارية للقيام بهذا العمل.

كما أن من مهمات هذا القسم دراسة أنشطة الجامعة وجمع المعلومات عنها وتبويب تلك المعلومات، ومن ثم جعلها في متناول اليد لمن يريد الاطلاع عليها من متخذي القرارات. ويكفي عن هذا القسم التنسيق مع إدارات الدراسات إن كانت قائمة فعلاً حتى لا يكون هناك ازدواجية لا مبرر لها.

و ـ قسم الحفلات والاستقبالات

يتـولى هذا القسم الإعـداد للحفلات التي تقيمها الجامعة كما يقوم ـ نيابة عن الأقسام الأخرى وخاصة العلاقات الطلابية والثقافية ـ باستقبال الزوار، سواء كانوا وفودًا أو أفرادًا، وتهيئة وسائل الإقامة لهم وتسهيل مهمتهم. ويشرف على هذا القسم موظف يتصف بالشخصية المرنـة القـادرة على اتخاذ المواقف المختلفة تبعًا لشخصية الضيف أو الزائر. ومن الأعمال التي يقوم بها:

١ ـ يتولى الإعداد لحفلات التخرج التي تقيمها الجامعة كل عام بالتعاون مع عمادة القبول والتسجيل.

٢ ـ يتولّى الإعداد لحفلات الجامعة التي تقيمها لضيوفها بالتعاون مع الجهة المعنية.

٣ ـ يتولّى الإعداد للمناسبات الثقافية والرياضية والاجتماعية التي تقيمها الجامعة بالتعاون مع عمادة شؤون الطلاب.

٤ ـ يتولّى الإعداد والتجهيز للمعارض التي تقيمها الجامعة في المناسبات المختلفة بالتنسيق مع جهات الاختصاص مع الكليات والجهات المختصة في الجامعة.

٥ ـ يتـولّى الإعـداد لاستقبـال ضيوف وزوّار الجـامعة وإعداد برامج زياراتهم لأقسامها وكلياتها المختلفة.

وبما أن طبيعة هذا القسم هي نوع من الضيافة فيجب تخصيص مبالغ للإنفاق منها في المواقف المختلفة التي تتطلب إنفاقًا غير منظور كاستئجار سيارة أجرة مثلاً، أو دفع أجرة حمّال أو ما يشبه ذلك من المصروفات النثرية البسيطة.

ز ـ قسم العلاقات الحكومية

لا مفـرّ للجـامعـة من أن تقيم علاقات وديّة مع مختلف الوزارات والمؤسسات الحكومية المختلفة، لأنّ تلك الوزارات والإدارات هي مستهلك رئيس لإنتاج الجامعة من الخريجين. فأكثر خريجي الجامعة يوظفون في الحكومة، وللجامعة مصالح مع تلك

المؤسسات. من ثمّ فإنّ إقامة علاقات وديّة معها تقي الجامعة بعض العراقيل التي قد تعترض طريق أدائها لرسالتها على الوجه الأكمل. ومن الأعمال التي يقوم بها:

١ - التنسيق مع الوزارات والمؤسسات في الأمور التي تخص الجامعة.

٢ - عمل ملف لكل مصلحة حكومية لها صلة بالجامعة توضع فيه ملخصات جميع المسائل التي تهمّ كلا منهما وما اتخذ حيالها ليكون أي عمل مبنيًّا على ما سبقه من خلفيات حتى لا تتضارب المواقف.

٣ - التنسيق مع قسم الحفلات والاستقبالات بدعوة بعض المسؤولين في تلك الإدارات بين آونة وأخرى لزيارة الجامعة والاطلاع على نشاطها المتعدد والمختلف.

٤ - التنسيق مع القسم المختص بالجامعة بإقامة حفلات تعارف ومجاملة بين المسؤولين بالجامعة والمسؤولين بتلك الوزارات بالتناوب.

٥ - عمل إحصاءات دقيقة عن الموظفين بتلك الوزارات ممن تخرجوا في الجامعة، وبالتعاون مع قسم علاقات الآباء والخريجين تعمل هذه الإدارة على استقطابهم إلى جانب الجامعة.

حـ - قسم السكرتارية

يلزم إيجاد قسم متكامل للسكرتارية يحتوي على:

١ - شعبة للملفات.

٢ - شعبة للنسخ والتصوير.

٣ - شعبة للمتابعة تتولّى متابعة بعض الأعمال التي تستدعي متابعة ولا يتيسر للأقسام المختلفة متابعتها.

هذا. ونظرًا لأهمية أنشطة العلاقات العامة وحساسيتها واحتياجها لسرعة التصرّف يتطلب الأمر أن تكون مرتبطة بمدير الجامعة مباشرة حتى تكون قريبة من صانع القرارات، وحتى يسهل عليها التصرف عند الحاجة فلا تسلك طريق الروتين الذي قد يضيع المناسبة قبل الوصول إلى قرار.

ويتطلب الأمر كذلك أن يكون مصدر التعامل مع وسائل الإعلام موحدًا حتى لا تتضارب الأخبار أو تتناقض المواقف. فالأمر من الحساسية بحيث لا يسمح بتعدد المصادر التي ربما أساءت عن حسن نيّة ناتج عن عدم إلمام بخلفيات سابقة أو معلومات حديثة لم تصل إلى فريق دون الآخر.

التعليقات

(١) محمد طلعت عيسى. **العلاقات العامة كأداة للتنمية** (القاهرة: ١٩٧١م)، ص ٢٤ .

(٢) **John Marston,** *The Nature of Public Relations* (New York: McGraw Hill, 1976), p. 5.

(٣) **Frasier Seitel,** *The Practice of Public Relations* (Columbus: Charles Merril, 1980), p. 8.

(٤) **Marston,** p. 3.

(٥) السيد حنفي عوض، **العلاقات العامة: الاتجاهات النظرية والمجالات والتطبيق** (القاهرة: دار المعارف، ط ٣، ١٩٨٣م)، ص ١١ .

(٦) H. Frasier Moore, *Public Relations, Principles, Cares & Problems* (Homewood: Richard Irwin, 1981), p. 5.

(٧) وديع فلسطين وحسين خليفة (مترجم)، **العلاقات العامة فن** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٧م)، ص ١٦ .

(٨) أحمد جمال طاهر، **نظريات في العلاقات العامة** (جدة: دار الشروق ١٣٩٨هـ ١٩٧٨م)، ص ٢٤ .

(٩) علي عجوة، **الأسس العالمية للعلاقات العامة** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٣م)، ص ٨ .

(١٠) **Marston,** p. 6.

(١١) **Lawrence W. Nolte,** *Fundamentals of Public Relations* (New York: Pergamon Press, 1980), p. 165.

(١٢) **Scott Cutlip** and **Allen Center,** *Effective Public Relations* (Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978), p. 554.

(١٣) Ibid. p. 551.

(١٤) Ibid. p. 551.

(١٥) **Seitel,** p. 224.

(١٦) **Cutlip** and **Conter,** p. 557.

المراجع العربية

ظاهر، أحمد جمال. **نظريات في العلاقات العامة**. جدة: دار الشروق، ١٣٩٨هـ (١٩٧٨م).

عجوة، علي. **الأسس العالمية للعلاقات العامة**. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٣م.

عوض، السيد حنفي. **العلاقات العامة : الاتجاهات النظرية والمجالات التطبيقية**. ط ٢، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣م.

عيسى، محمد طلعت. **العلاقات العامة كأداة للتنمية**. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧١م.

فلسطين، وديع، وحسين خليفة (مترجم). **العلاقات العامة فن**. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٧م.

المراجع الأجنبية Foreign References

Cutlip, Scott and **Center, Allen.** *Effective Public Relations.* Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.

Marston, John. *The Nature of Public Relations.* New York: McGraw Hill, 1976.

Moore, H. Frasier. *Public Relations, Principles, Cases & Problems.* Homewood: Richard Irwin, 1981.

Nolte, Lawrence W. *Fundamentals of Public Relations.* New York: Pergamon Press, 1980.

Seitel, Frasier. *The Practice of Public Relations.* Columbus: Charles Merril, 1980.

The Functions of a Public Relations Department for the Universities in Saudi Arabia

Hamoud A. Al-Badr
Vice-President, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

A university public relations department should keep the public informed about the importance of the university in relation to the public itself as well as keeping the public informed about the vital role which the university plays in public service and in preparing skilled persons to serve society at large. This can be accomplished by providing the media with material specially designed for each branch of its branches in order to acquaint the public with university activities and to give it a picture about what is going on at the university.

The university public relations department requires an organization operating through two channels. These two channels are:

1. The channel responsible for intra-university relations which would be concerned with providing information about the university, its objectives and its facilities to the people working in or studying at the university.

2. The channel responsible for relations with the community at large which would be concerned with keeping the public informed about the mission of the university. This section must also be knowledgeable about public opinion in regard to the university as this opinion is reflected in the mass media. It should also keep up with what is being said about the university by people who are important to the university. This perhaps could be accomplished through periodic public opinion polls.

In order for the university public relations department to be able to function properly, it must be staffed with trained people and not merely with employees.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣، ص ص ١٤٩ - ١٧٩ (١٩٨٦م)

مقارنة بين المعلم المؤهل تربويًّا والمعلم غير المؤهل تربويًّا فيما يختص بتفاعله اللفظي مع طلابه أثناء عملية التدريس

عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين

الأستاذ المساعد بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كان هدف هذه الدراسة هو معرفة الفرق أو الفروق - إن وجدت - بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًّا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بأنماط تفاعلهم اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

تشتمل عينة البحث على ستة وعشرين (٢٦) معلم مواد اجتماعية يعملون بالمدارس الثانوية بمدينة الرياض، والعينة موزعة على مجموعتين، تمثل المجموعة الأولى المعلمين المؤهلين تربويًّا وعددها اثنا عشر (١٢) معلمًا، وتمثل المجموعة الثانية المعلمين غير المؤهلين تربويًّا وعددها أربعة عشر (١٤) معلمًا. وقام الملاحظ (الباحث) بزيارة كل مدرس في العينة مرتين وسجل أنماط تفاعلهم اللفظي مع طلابهم داخل حجرة الدراسة بواسطة استخدام نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي.

والدراسة مبنية على أربع فرضيات صفرية لمعرفة الفرق أو الفروق - إن وجدت - بين مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا فيما يختص

بأنماط تفاعلهم اللفظي مع طلابهم أثناء التدريس داخل حجرة الدراسة. واستخدم الباحث اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي المعلمين.

وكانت نتيجة الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بأنماط تفاعلهم اللفظي مع طلابهم أثناء التدريس داخل حجرة الدراسة.

مقدمة

يأخذ هذا البحث الميداني أهميته في التربية لأنه ينزل إلى أرض الواقع المدرسي ليقف على الممارسات والأداء الفعلي للمعلمين أثناء قيامهم بالتدريس داخل حجرة الدراسة. ويمثل المعلم حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية والوصول بها إلى أهدافها المنشودة. وإلى جانب كون المعلم يساعد طلابه على التعليم فإنه يعتبر قائدًا يتفاعل معهم على شكل أفراد أو جماعة ويؤثر في سلوكهم بطريقة واعية ومقصودة أحيانًا وبطريقة غير واعية وبدون تخطيط أحيانًا أخرى. وعلى ضوء ذلك أصبح الاهتمام متزايدًا حول رفع كفاءة المعلم قبل وأثناء الخدمة في التعليم للوصول به إلى أفضل مستوى ممكن. وإن أساليب التدريس قد نالت قسطًا كبيرًا من الدراسة والبحث، مما نتج عنه التوصل إلى أساليب تدريس حديثة ومنها أسلوب تحليل التفاعل اللفظي أثناء عملية التدريس.

وأسلوب تحليل التفاعل اللفظي في التدريس يقوم أساسًا على فهم سلوك المعلم اللفظي داخل حجرة الدراسة وتحسينه، وفهم سلوك المعلم وتحسينه مبنى على افتراض أساسي وهو أنه بالإمكان مساعدة المعلم في تحديد فكرته عن السلوك المثالي أو المرغوب فيه بدقة متناهية ومن ثم يمكنه تعديل سلوكه على ضوء هذا الاتجاه المثالي. وعن طريق دراسة المعلم لسلوكه الخاص بشكل منظم وموضوعي يمكنه الحصول على فهم واع لأنواع تأثير سلوكه على طلابه، وفي ضوء هذا الفهم يمكنه تغيير سلوكه إلى الأفضل.

ومن الجلي أن وصول الباحثين التربويين في مجال التدريس إلى أسلوب دقيق يمكن الاعتماد عليه في رصد وقياس أنماط التفاعل اللفظي للمعلم أثناء التدريس يعتبر إنجازًا مهمًا في هذا الميدان وسوف يسهم في رفع الكفاءة التعليمية لدى المعلمين خاصة وكل العاملين في حقل التعليم عامة.

مشكلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث على النحو التالي: ما مدى فاعلية المعلم المؤهل تربويًا بمقارنته بالمعلم الغير المؤهل تربويًا فيما يختص بتفاعله اللفظي مع طلابه أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة؟

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى ما يلي:

١ - أن القائمين على توجيه المعلم في المدرسة الثانوية العامة هم بحاجة إلى معرفة طريقة تمكنهم من تقويم أداء المعلم بدقة وموضوعية، وطريقة تحليل التفاعل اللفظي من الطرق التي يمكن الاعتماد عليها في الوصول إلى نتائج موضوعية. وبذا فإن هذه الدراسة ستقدم طريقة موضوعية يمكن أن يستخدمها كل مهتم في مجال تحسين أداء معلم المواد الاجتماعية خاصة والمواد الأخرى عامة.

٢ - ستقوم هذه الدراسة بعرض الواقع الفعلي لأداء معلم المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة من أجل التعرف على نواحي القوة والضعف فيه، وبعد ذلك يمكن أن تسهم الدراسة في تحسين برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية قبل الالتحاق بمهنة التعليم.

٣ ـ هناك وعي تام بين المهتمين في مجال التعليم عمومًا في متابعة كل جديد من شأنه أن يسهم في رفع كفاءة التدريس لدى المعلمين، ويمكن أن تسفر هذه الدراسة عن نتائج يسترشد بها في تخطيط برنامج يقوم المعلم من خلاله بتقويم نفسه ذاتيًا أثناءالخدمة في مهنة التعليم.

٤ ـ أجريت دراسات عديدة في مجال تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة على المستوى العالمي وأتت بنتائج إيجابية تدل على أهمية هذا الاتجاه في رفع كفاءة المعلم، غير أنه لا توجد إلا دراسات قليلة جدًا على المستوى المحلي والعربي، وهذا من شأنه أن يعطي أهمية خاصة لهذا البحث.

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفرق أو الفروق ـ إن وجدت ـ بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بأنماط السلوك اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

وتهدف الدراسة أيضًا إلى معرفة الواقع الفعلي لتدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة ليتمكن الباحث من الوقوف على نواحي القوة أو الضعف فيه.

وأخيرًا، من الممكن أن تتوصل الدراسة إلى نتيجة أو نتائج مهمة يستفيد منها الباحث في تقديم توصيات خاصة ترفع الكفاءة التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية قبل وأثناء الخدمة في التعليم.

فرضيات البحث

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بنسبة:

١ ـ حديث المعلم داخل حجرة الدراسة .
٢ ـ حديث الطلاب داخل حجرة الدراسة .
٣ ـ تأثير السلوك غير المباشر إلى تأثير السلوك المباشر I/D ratio داخل حجرة الدراسة .
٤ ـ تأثير السلوك المحفّز إلى تأثير السلوك المقيد لحرية الطلاب I/D ratio داخل حجرة الدراسة .

دراسات سابقة

نظام تحليل التفاعل لفلاندرز

خلال الفترة ما بين ١٩٥٥م ـ ١٩٦٠م استطاع فلاندرز وزملاؤه في جامعة «مينيسوتا» أن يضعوا القاعدة الأساسية لنظام تحليل التفاعل لفلاندرز (Flanders Interaction Analysis System) . وخلال الفترة المذكورة أجرى فلاندرز دراستين : الأولى كانت في ولاية مينيسوتا عام ١٩٥٥م وتضم أربعة وثلاثين معلمًا للمواد الاجتماعية ، أما الثانية فقد أجريت في نيوزيلاند عام ١٩٥٧م ، وتضم أربعة وثلاثين معلمًا في الرياضيات . وكان هدف الدراستين قياس مدى تأثير سلوك المعلمين على طلابهم . وتوصلت الدراستان إلى نتيجة واحدة وهي أن المعلم الغير المباشر بشكل أكبر (most indirect) أفضل في تشكيل مواقف إيجابية لدى طلابه من المعلم الغير المباشر بشكل أقل (less indirect) [١] .

وفي أواخر الخمسينات ميلادية أخذ نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي شكله الحالي ، حيث إن نظام فلاندرز يتكون من عشرة أقسام : الأقسام السبعة الأولى منه خاصة بحديث المعلم ، والقسمان الثامن والتاسع خاصان بحديث الطلاب ، ويختص القسم العاشر بالسكوت والصمت والاضطراب . وبعد أن أخذت الأداة شكلها النهائي واستقرت على ما هي عليه ، قام فلاندرز باستخدامها بعدة دراسات بقصد رصد أنماط السلوك اللفظي أثناء عملية التدريس داخل حجرة الدراسة ، ومن هذه

الدراسات دراسة قام بها عام ١٩٦٠م واستغرقت عامين وكانت حول تحليل التفاعل اللفظي لمعلمي المرحلة المتوسطة وتضم عينة الدراسة ستة عشر معلمًا في المواد الاجتماعية وستة عشر معلمًا في مادة الرياضيات. وقسّم فلاندرز كل مجموعة إلى ثلاثة أقسام حسب نوع السلوك، والأقسام هي: معلمون مباشرون بشكل أكبر (most direct) ومعلمون غير مباشرين بشكل أكبر (most indirect)، ومعلمون وسط أو عاديون (average teachers). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين غير المباشرين بشكل أكبر هم أفضل من المعلمين المباشرين بشكل أكبر في المجالات التالية: استخدام عبارات الطلاب، عدد الأسئلة التي طرحت على الطلاب، وضبط النظام وتقديم الانتقادات داخل حجرة الدراسة[٢].

وقام فلاندرز وزميله آمدون بدراسة اشترك فيها خمسمائة وستون (٥٦٠) طالبًا في الرياضيات وأربعمائة وثمانون (٤٨٠) طالبًا في المواد الاجتماعية، وجاءت الدراسة بنتيجة مهمة جدًّا وهي أن طلاب المعلمين غير المباشرين في تدريسهم حصلوا على تعليم أفضل من طلاب المعلمين المباشرين في تدريسهم[٣]. وكذلك توصلت الدراسات التالية: للوس نيلسون Lois Nelson [٤]، ليشر La Shier [٥]، فورست Furst [٦]، سور Soar [٧]، ويبر Weber [٨]، سكنز Schantz [٩]، وبويل Powell [١٠]، إلى وجود علاقة بين تأثير المعلم غير المباشر وتحصيل الطلاب الدراسي.

وأكدت الدراسات التالية: برلنر ١٩٧٩م (Berliner) [١١]، قيفرورشارد ١٩٧٩م (Gaver & Richard) [١٢]، وستيلنج ١٩٧٦م (Stalling) [١٣] على وجود علاقة بين تفاعل الطالب وتشكيل المواقف الإيجابية نحو المدرسة.

وقام روزشاين (Rosenshine) بمسح عام لخمسين دراسة في مجال سلوك المدرس واتضح له أن هناك علاقة بين بعض أساليب التدريس أو المناخ العام داخل حجرة الدراسة وتحصيل الطلاب الدراسي[١٤]، وأكد بروفي (Brophy) على وجود تأثير متزايد للعلاقة القائمة بين التدريس الفعال والتأثير الغير المباشر في التدريس خاصة بالنسبة للصفوف المتقدمة من التعليم العام[١٥].

وبعد أن أثبتت الدراسات وجود علاقة بين أنماط التفاعل اللفظي وتحصيل الطلاب الدراسي، نشأ اهتمام حول استعمال تحليل التفاعل اللفظي كأداة في مجال إعداد المعلمين. وأجريت عدة دراسات في مجال تحليل التفاعل اللفظي وجاءت هذه الدراسات بنتيجة عامة وهي أن المعلم الطالب الذي تدرب على طريقة تحليل التفاعل يختلف اختلافًا بينًا عن المعلم الطالب الذي لم يتدرب على هذه الطريقة، ووجد أيضًا أن المعلم الطالب الذي تدرب على تحليل التفاعل يشجع طلابه أكثر، ويستخدم أفكار طلابه أكثر، ويتحدث أقل، ويستخدم عبارات الانتقاد أقل من المعلم الطالب غير المتدرب على طريقة تحليل التفاعل، ومن هذه الدراسات ما يلي:

جكوت ١٩٧٦م Chilcoat [١٦]، مريزا ١٩٧٤م Marazza [١٧]، وقام ادلسون (Edelson) بدراسة لقياس العلاقة بين انفتاح المدرس (teacher openness) ومشاركة طلاب المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين انفتاح المدرس ومشاركة الطلاب، ومن خلال ذلك توصل الباحث إلى أنه عندما يدرك الطلاب أن مدرسهم غير مقيد لحريتهم تزداد مشاركتهم أكثر داخل حجرة الدراسة. وهذه دلالة على أن المناخ الاجتماعي العام داخل حجرة الدراسة له الأثر البالغ على سلوك المتعلمين[١٨].

دراسات باللغة العربية

أجرى اللقاني دراسة على طلاب شعبة المواد الاجتماعية بالدبلوم العام بكلية التربية في جامعة عين شمس، واستخدم الباحث نظام فلاندرز كأداة في تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة. واختار الباحث عشرة طلاب دبلوم عام كعينة لبحثه، ودلت الدراسة على ما يلي:

١ ـ أن جميع المعلمين يستخدمون طريقة الإلقاء في تدريسهم، وهذا الاتجاه التقليدي يلقي بالعبء كله على المعلم، وبذا وجد الباحث أن نسبة حديث المعلم داخل حجرة الدراسة مرتفعة عن النسبة القياسية لفلاندرز.

٢ ـ أن نسبة حديث التلاميذ منخفضة جدًّا، وهذه دلالة على سلبية التلاميذ وعدم مشاركتهم أثناء التدريس.

٣ ـ أن المعلم لم يعط الفرصة الكافية للتلاميذ كي يفكروا فيما قاله المعلم أو فيما وجه لهم من أسئلة.

٤ ـ كانت أسئلة المعلم قليلة جدًّا، وهذا دليل على أن الحصة كانت في معظمها معتمدة على أسلوب الإلقاء، وأن المعلم لم يحرص على إثارة تفكير تلاميذه أو حفزهم للاشتراك الفعّال.

٥ ـ أن مبادأة التلاميذ بالحديث لم تكن على المستوى المطلوب.

ويوصي الباحث بما يلي:

١ ـ ضرورة إعادة النظر في نمط إعداد معلم المواد الاجتماعية بحيث يتم إكسابهم المفاهيم والاتجاهات والمبادىء الخاصة بطرق التدريس الحديثة التي تستند على عملية تحليل التفاعل اللفظي.

٢ ـ ضرورة إشاعة جو تسوده الألفة والصداقة والشعور بالرضى داخل حجرة الدراسة حتى يشجع التلاميذ على اتخاذ مواقف أكثر إيجابية[١٩]، وهذا ما أكده أحمد حسن بدراسته في مجال تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة في المرحلة الثانوية. وجاء الدكتور حسن بتوصيات مشابهة لتوصيات اللقاني ومن هذه التوصيات ما يلي:

١ ـ ضرورة العمل على بناء جو غير مقيد لسلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة.

٢ ـ ضرورة اهتمام برامج إعداد المعلم وبرامج تدريبه أثناء الخدمة بتوضيح أهمية التفاعل اللفظي بين التلاميذ، وأهمية شعور التلاميذ بالقيمة الحقيقية لدورهم أثناء التدريس.

٣ ـ ضرورة تدريب المعلم على أنماط سلوك التدريس المختلفة ومساعدته على

اكتساب المهارات اللازمة للتدريب على الممارسة لإثارة تفكير التلاميذ ومساعدتهم على الابتكار والتفاعل الاجتماعي أثناء التدريس[٢٠].

وفي العراق قام الدكتور باقر وآخرون بدراسة في تحليل التفاعل اللفظي بين المدرسات وطالباتهن في الصف السادس الثانوي . وجاءت نتيجة الدراسة مؤيدة لنتائج اللقاني وأحمد حسن، ومن نتائج دراسة باقر ما يلي :

١ ـ أن نسبة حديث المعلمة ـ في المنطقة ذات الدخل المتوسط ـ بلغت نسبة عالية بالمقارنة بالنسبة القياسية لفلاندرز.

٢ ـ أن نسبة حديث التلميذات ـ في المنطقة ذات الدخل المتوسط ـ بلغت نسبة منخفضة مقارنة بالنسبة القياسية لفلاندرز.

٣ ـ بلغت نسبة مبادأة التلميذات في الحديث ـ في مدارس المنطقة ذات الدخل المتوسط ـ نسبة منخفضة[٢١].

وبعد مضي أربع سنوات تقريبًا على دراسته الأولى قام الدكتور باقر وزميله المنصوري بدراسة ثانية في مجال تحليل التفاعل اللفظي بين المعلمين وطلابهم في المدارس الثانوية في محافظة بغداد، وتوصل إلى نتائج مؤكدة لنتائج الدراسة الأولى من حيث ارتفاع في نسبة حديث المعلمين عن النسبة القياسية لفلاندرز، وانخفاض ملحوظ في نسبة حديث الطلاب عن النسبة القياسية لفلاندرز[٢٢].

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الدراسات العربية المذكورة أعلاه تدل على أن المعلم يشكو من ضعف الربط بين ما تعلمه من مفاهيم تربوية خلال فترة إعداده في كليات ومعاهد إعداد المعلمين وكيفية ترجمة هذه المفاهيم إلى واقع فعلي داخل المدرسة . ويشير الدكتور الجبر في ملخص دراسته إلى هذه الظاهرة بقوله «إن الطلاب (طلاب التربية الميدانية) يشكون من عدم ربط المقررات التربوية بالوضع الراهن في المدارس ولم يقوموا بأي دراسة تتعلق بالعملية التعليمية داخل المدرسة[٢٣]». وإذا كان هذا هو حال المعلمين المؤهلين تربويًا فما هو حال المعلمين غير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بتطبيق

المفاهيم التربوية؟ أجرى الدكتور محمود السيد سلطان دراسة[٢٤] تجريبية لاختبار المفاهيم التربوية لدى المعلمين المؤهلين تربويًا والمعلمين غير المؤهلين تربويًا على مستوى المرحلة الثانوية وتوصل الباحث إلى أنه على الرغم من تفوق المعلم التربوي على زميله غير التربوي في المفاهيم التربوية، وربما في الأداء التربوي إلا أن إعداده نظريًا وتطبيقيًا يحتاج إلى مزيد من الجهد لكي يصل إلى مستوى الأداء والفهم المنشودين للعملية التربوية.

وينصح الباحث في نهاية دراسته بضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلمين في كليات وأقسام التربية في الكويت حتى يتقن المعلمون المفاهيم الخاصة بمهنة التدريس. ويؤكد الباحث كذلك على ضرورة تدريب المعلمين غير التربويين حتى يتمكنوا من المفاهيم التربوية للارتفاع بمستوى العملية التعليمية.

إجراءات البحث

وقد بني البحث على أربع فرضيات واستهدفت التعرف على أنماط التفاعل اللفظي لدى مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين الغير المؤهلين تربويًا والوقوف على أوجه الشبه أو الاختلاف بين مجموعتي المعلمين فيما يتعلق بسلوكهم اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

ومن أجل الوصول بالبحث إلى أهدافه المنشودة قام الباحث بالإجراءات التالية:

عينة البحث

لقد بلغ عدد المعلمين الحاصلين على الشهادة الجامعية «بكالوريوس» من كلية التربية بالرياض ويعملون حاليا في مجال تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية العامة بالرياض اثنا عشر (١٢) معلما، كما بلغ عدد المعلمين الحاصلين على الشهادة الجامعية «بكالوريوس أو ليسانس» ولم يحصلوا على إعداد تربوي ويعملون حاليًا في

مجال تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية العامة بالرياض أربعة عشر (١٤) معلمًا. ولقد بلغ عدد أفراد العينة الكلية ستة وعشرين (٢٦) معلمًا.

أداة البحث

استخدم الباحث أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي في ملاحظة سلوك المعلم مع طلابه أثناء عملية التدريس داخل حجرة الدراسة. وتهتم هذه الأداة بملاحظة السلوك اللفظي فقط وذلك لأن السلوك اللفظي يمكن ملاحظته وضبطه بدقة كبيرة.

وتتكون أداة فلاندرز لملاحظة السلوك اللفظي من ثلاثة أقسام رئيسة وهي: حديث المعلم، وحديث الطلاب، وسلوك مشترك كالصمت والفوضى، وتقسم هذه الأقسام الرئيسة الثلاثة إلى أقسام فرعية كما هو موضح في شكل (١).

رصد أنماط التفاعل اللفظي

رصدت أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة وقد تم ملاحظة كل معلم مرتين منفصلتين (حصتين) ولمدة ثلاثين دقيقة في كل مرة. وسجل الملاحظ (الباحث) كل التفاعلات اللفظية التي دارت في حجرة الدراسة بين المعلم وطلابه وذلك باستخدام بطاقة تسجيل مكونة من ثلاثين صفًا وعشرين عمودًا وكان مجموع الخلايا فيها ستمائة خلية تمثل في مجموعها كل ما يحدث من تفاعلات لفظية في الحصة الواحدة. وقد تم تسجيل تلك التفاعلات على شكل سلسلة أرقام مطابقة لأرقام الفئات العشر من نظام فلاندرز، وسجلت كل استجابة لفظية في فترة زمنية محددة مدتها ثلاث ثوان غالبًا. وقد بلغ عدد الأرقام المسجلة لكل معلم ألف ومائتين (١٢٠٠) تسجيل تقريبًا ومدة قدرها ستون دقيقة.

واستخدم الباحث (الملاحظ) أسلوب الملاحظة المباشرة في جمع البيانات عن كل معلم، وذلك بزيارة كل واحد منهم مرتين منفصلتين أثناء تدريسه طلابه داخل حجرة الدراسة.

<table>
<tr><td rowspan="2">كـــلام المـــدرس</td><td>كلام المدرس غير المباشر</td><td>١ / تقبل المشاعر: حيث يبدو أن المدرس يدرك مشاعر تلاميذه ويؤكد حقهم في التعبير عن هذه المشاعر ولا يقابل ذلك بأي شكل من أشكال العقاب أو الاعتراض.
٢ / الثناء أو التشجيع: يشمل هذا القسم كلمات أو عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها المدرس وقد يكون ذلك في صورة إيماءات أو همهمة تؤدي إلى استرسال التلاميذ في الحديث، ويشمل هذا القسم الدعابات المؤدية إلى إزالة التوتر دون أن يكون ذلك على حساب أحد التلاميذ.
٣ / تقبل الأفكار: يشمل هذا القسم تقبل المدرس لأفكار تلاميذه فعندما يقدم التلميذ اقتراحًا ربما يقوم المدرس بتوضيح أو تلخيص ما فهمه التلميذ.
٤ / توجيه الأسئلة: يشمل هذا القسم الأسئلة التي يوجهها المدرس إلى التلاميذ حول صلب الدرس والتي يتوقع أن يعرف التلاميذ إجاباتها.</td></tr>
<tr><td>كلام المدرس المباشر</td><td>٥ / الشرح والتلقين: يشمل هذا القسم تقديم المعلومات أو الحقائق أو الآراء التي تعبر عن فكرة خاصة بالمدرس، ويتضمن هذا القسم أيضًا بعض الأسئلة التعبيرية.
٦ / إعطاء التوجيهات: يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتوجيهاته وأوامره.
٧ / النقد وتبريرات السلطة: ويشمل هذا القسم ما يوجهه المدرس من عبارات نقد إلى تلاميذه تستهدف تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب ويتضمن هذا القسم أيضًا استخدام المدرس للسلطة الذاتية إلى حد بعيد.</td></tr>
<tr><td colspan="2">كلام التلميذ</td><td>٨ / الاستجابة للمعلم: يسجل في هذا القسم كل ما يصدر عن التلميذ ويبدو بوضوح أنه نتيجة لطلب المعلم أو نتيجة لسؤال وجهه إليه.
٩ / تحدث التلميذ بمبادرة منه: المقصود هو بدء التلميذ بالحديث دون أن يطلب منه ذلك، ودون أن يكون ذلك نتيجة لتوجيه أو سؤال.</td></tr>
<tr><td colspan="2">سلوك مشترك</td><td>١٠/ الصمت والفوضى: المقصود هو فترات التداخل والاضطراب في الاتصال اللفظي، وكذلك فترات السكون التي لا يتحدث فيها أحد مطلقًا في حجرة الدراسة.</td></tr>
</table>

شكل (١)

ملخص لأقسام التفاعل اللفظي
في نظام فلاندرز العشرى

تحليل النتائج

في هذا الفصل سيقوم الباحث بتحليل النتائج التي حصل عليها من خلال المقارنة بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين غيرالمؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بأنماط السلوك اللفظي داخل حجرة الدراسة. وقام الباحث بمقارنة متوسط كل فئة من الفئات العشر لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا مع ما يقابلها من متوسط كل فئة من الفئات العشر لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا*، ووجد أن مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا قد استخدموا:

١ ـ فئة (٢) «الثناء وتشجيع الطلاب» أكثر من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا وبفرق ذي دلالة إحصائية عند درجة حرية «٢٤» ومستوى دلالة ٠٦ر٠*، غير أن متوسطي مجموعتي المعلمين لهذه الفئة كانا أقل من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٢ ـ فئة (٩) «مبادأة الطلاب في الحديث» أفضل من مجموعة المعلمين غيرالمؤهلين تربويًا وبفرق ذي دلالة إحصائية عند درجة حرية «٢٤» ومستوى دلالة ٠٩ر٠*.

٣ ـ فئة (٤) «توجيه الأسئلة للطلاب» أكثر بقليل من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا وبفرق غير دال إحصائيًا*، وأن متوسطي مجموعتي المعلمين لهذه الفئة أقل بكثير من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٤ ـ فئة (٥) «الشرح والتلقين» أقل من مجموعة المعلمين الغير المؤهلين تربويًا وبفرق غير دال إحصائيًا*، وأن متوسطي مجموعتي المعلمين لهذه الفئة أكثر بكثير جدًا من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٥ ـ فئة (٦) «إعطاء التوجيهات»، وفئة (٧) «النقد وتبريرات السلطة» أقل بقليل

---

* انظر ملحق (٢)

** انظر ملحق (١)

من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا وبفروق غير دالة إحصائيًّا*، إلا أن متوسطي مجموعتي المعلمين أقل من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٦ - فئة (٨) «الاستجابة للمعلم» أفضل من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا، ولكن بفرق غير دال إحصائيًّا*.

٧ - فئة (١) «تقبل مشاعر الطلاب»، وفئة (٣) «تقبل أفكار الطلاب» وفئة (١٠) «الصمت والفوضى» بنسب متساوية تقريبًا مع مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا*.

ومن الملاحظ عمومًا أن المعلمين غير المؤهلين تربويًّا قد تحدثوا أكثر بقليل من المعلمين المؤهلين تربويًّا داخل حجرة الدراسة، وحيث إن جل وقت المعلم في كلتا المجموعتين كان منصبًا على الشرح والتلقين، وهذه النسبة مرتفعة جدًّا قياسًا بالنسبة القياسية التي أشار إليها فلاندرز وهي تقريبًا $\frac{1}{3}$ ثلث وقت الحصة الكلي.

وقبل مناقشة فرضيات البحث يمكن عرض جدول (١) لتوضيح نتائج تطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا.

وفيما يلي سيقوم الباحث بمناقشة فرضيات البحث وهي:

الفرضية الصفرية الأولى

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًّا ومجموعة المعلمين غيرالمؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بنسبة حديث المعلم داخل حجرة الدراسة.

---

* انظر ملحق (٢)

** انظر ملحق (١)

جدول (١)

نتائج تطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين
متوسطي مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا

الفرضيات الصفرية	المعلمون المؤهلون تربويًا		المعلمون غير المؤهلين تربويًا		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة *
	م١	ع١	م٢	ع٢			
الفرضية الأولى	٠ر٧٧٥	٠ر٠٨٠	٠ر٧٩٨	٠ر٠٨٦	٠ر٧١٨	٢٤	غير دال
الفرضية الثانية	٠ر١٥٠	٠ر٠٥٧	٠ر١٢٤	٠ر٠٥٣	١ر٠٢٢	٢٤	غير دال
الفرضية الثالثة	٠ر٣٠٧	٠ر٢٢٥	٠ر٢٦٧	٠ر٢٢٠	٠ر٤٥٩	٢٤	غير دال
الفرضية الرابعة	٣ر٢٩٨	٢ر٣١٩	٢ر٩٤٨	٢ر٩٣٦	٠ر٣٣٢	٢٤	غير دال

م١ = متوسط المجموعة الأولى
ع١ = الانحراف المعياري للمجموعة الأولى
م٢ = متوسط المجموعة الثانية
ع٢ = الانحراف المعياري للمجموعة الثانية

* مستوى الدلالة هو ٠ر٠٥ أو أقل

وبالرجوع إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» (١) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين اتضح أن قيمة «ت» كانت ٠ر٧١ وعند درجة حرية ٢٤ يتضح أن قيمة «ت» غير دالة** إحصائيًا، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الأولى.

ومن النظر إلى جدول (١) يتضح أن متوسط حديث المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا كان أكثر من $\frac{٣}{٤}$ وقت الحصة الكلي وهذه نسبة تفوق النسبة القياسية لفلاندرز بكثير، حيث إن فلاندرز أكد نتيجة لأبحاثه الواسعة في هذا الميدان أن النسبة القياسية لحديث المعلم داخل حجرة الدراسة تشكل $\frac{٢}{٣}$ من وقت الحصة الكلي أي ٦٧٪ (انظر ملحق ١).

** وضع الباحث معيارًا لمستوى الدلالة التي يقبلها لنتائجه وهو مستوى ٠ر٠٥ أو أقل وحيث تميل أغلب كتب الإحصاء إلى هذا المعيار.

الفرضية الثانية

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بنسبة حديث الطلاب داخل حجرة الدراسة.

وبالرجوع إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» (١) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين اتضح أن قيمة «ت» كانت ٢٢ر١ وعند درجة حرية ٢٤ يتضح أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيًا، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الثانية.

ويتضح من جدول (١) أن متوسط حديث طلاب المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا كان أقل من النسبة القياسية التي وضعها فلاندرز وهي ٢١٪* .

وعلى الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط حديث طلاب المعلمين المؤهلين تربويًا وطلاب المعلمين غير المؤهلين تربويًا إلا أن هناك دلائل تشير إلى أن طلاب المعلمين المؤهلين تربويًا أفضل من طلاب المعلمين غير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بنسبة حديثهم داخل حجرة الدراسة، حيث وجد أن $\frac{1}{4}$ (أي ٢٥٪) مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا أتاحوا لطلابهم فرصة التحدث داخل حجرة الدراسة بنسبة ٢١٪ فأكثر من وقت الحصة الكلي، غير أن $\frac{1}{8}$ (أي ٣ر١٤٪) مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا فقط أتاحوا لطلابهم التحدث داخل حجرة الدراسة بنسبة ٢١٪ فأكثر من وقت الحصة الكلي.

الفرضية الصفرية الثالثة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا في نسبة التأثير الغير المباشر إلى التأثير المباشر I/D ratio داخل حجرة الدراسة.

---

* انظر ملحق (١)

من النـظر إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» (١) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين يتضح أن قيمة «ت» كانت ٤٥٩ر٠ ، وعند درجةحرية ٢٤ يتضح أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيًا ، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الثالثة .

ويتضح من جدول (١) الخاص بالمعلمين المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم الغير المباشر إلى حديثه المباشر i/d ratio يساوي ٣٠٧ر٠ ، وهذه دلالة على أن المعلمين المؤهلين تربـويًا هـم عمومًا مباشرون في حديثهم مع طلابهم . وتبين أن ٨٣ر٣٪ من المعلمين المؤهلين تربويًا هم مباشرون في حديثهم مع طلابهم داخل حجرة الدراسة لأنهم حصلوا على i/d ratio أقل من ٤٠ر٠ .

ويتضح من جدول (١) الخاص بالمعلمين الغير المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم الغير المباشر إلى حديثه المباشر i/d ratio يساوي ٢٦٧ر٠ وهذه دلالة على أن المعلمين الغير المؤهلين تربويًا هم عمومًا مباشرون في حديثهم مع طلابهم داخل حجرة الـدراسـة لأنهم قد حصلوا على i/d ratio أقـل من ٤٠ر٠ . وتبين أن ٨٥ر٧٪ من المعلمين غير المؤهلين تربويًا هم مباشرون في حديثهم مع طلابهم داخل حجرة الدراسة لأنهم قد حصلوا على i/d ratio أقل من ٤٠ر٠ .

الفرضية الرابعة

لا يوجـد فرق ذو دلالـة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمـين غير المؤهلين تربـويًا في نسبـة تأثير السلوك المحفز إلى السلوك المقيد لحرية الطلاب داخل حجرة الدراسة .

ومن النظر إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين يتضح أن قيمة «ت» كانت ٣٣٢ر٠ ، وعند درجة حرية ٢٤ يتضح أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيًا ، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الرابعة .

ويتبين من جدول (١) الخاص بالمعلمين المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم المحفز إلى حديثه المقيد لحرية الطلاب i/d ratio داخل حجرة الدراسة يساوي **٣٫٢٩٨** وهذه دلالة على أن المعلمين المؤهلين تربويًا قد استخدموا التأثير المحفز لسلوك الطلاب أكثر بثلاثة أضعاف تقريبًا من استخدامهم للتأثير المقيد لسلوك الطلاب.

وتبين من جدول (١) الخاص بالمعلمين غير المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم المحفز إلى حديثه المقيد لحرية الطلاب i/d ratio داخل حجرة الدراسة يساوي **٢٫٩٤٨** وهذه دلالة على أن المعلمين غير المؤهلين تربويًا قد استخدموا التأثير المحفز لسلوك الطلاب أكثر بثلاثة أضعاف تقريبًا من استخدامهم للتأثير المقيد لسلوك الطلاب.

الخلاصة والتوصيات

كلية التربية كمؤسسة تربوية اجتماعية لها أهدافها الواضحة المحددة الرامية إلى خدمة أبناء المجتمع، يتوقف نجاحها على مدى تحقيقها لأهدافها المنشودة. وهدف كلية التربية الأساسي هو إعداد معلمين متخصصين في مختلف فروع المعرفة للاضطلاع بدورهم في تعليم النشء. ولقياس مدى تحقيق مثل هذا الهدف أساليب كثيرة ومتنوعة، إلا أن أسلوب قياس أداء الخريجين أثناء قيامهم بالتفاعل الحقيقي مع طلابهم داخل حجرة الدراسة يعتبر من أنجح هذه الأساليب. وعلى ضوء ذلك فقد استخدم الباحث أسلوبًا موضوعيًا ودقيقًا، هو أسلوب تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة بغرض الوصول إلى معرفة الكفاءة التدريسية لدى المعلمين.

وكانت مشكلة البحث هي معرفة مدى فاعلية المعلم المؤهل تربويًا عند مقارنته بالمعلم غير المؤهل تربويًا فيما يتعلق بتفاعله اللفظي مع طلابه أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

وأصبح لزامًا على كلية التربية أن تهتم بالواقع الذي تعيشه المدارس بصفة عامة وبـالـوقـوف على أداء وممارسات المعلمين الفعلية أثناء عملية التدريس داخل حجرة الـدراسـة بصفـة خاصة لتتمكن من مراجعة وتطوير برامجها الخاصة بإعداد معلمي المستقبـل بصـورة دورية وعـلى أساس علمي واقعي دقيق كي يتسنى لها الربط بين النظرية والتطبيق. وأن تعد أجيالاً من المعلمين الواعين القادرين على ترجمة الأفكار النظرية إلى واقع محسوس يزيدهـم قدرة وثقة بأنفسهـم وبمهنة التعليم وبالتالي يرقى بتحصيل الـطالب العلمي إلى أفضـل مستوى. إلا أن التشابه الكبير بين مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بالأنماط السلوكية أثناء عملية التدريس تثير تساؤلات كثيرة حول كفاءة برامج إعداد المعلم.

ومن قراءة جداول الدراسة يتضح أن مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا لم تتميز تميزًا حقيقيًا عن مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا إلا في استخدام فئة ٢ (الثناء وتشجيع الطلاب) وفي استخدام فئة ٩ (مبادأة الطلاب في الحديث).

وعـلى الرغم من تميز مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا على مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا في استخدام الأنماط السلوكية التالية: توجيه الأسئلة (فئة ٤)، الشرح والتلقـين (فئـة ٥)، إعطاء التوجيهات (فئة ٦)، النقد وتبريرات السلطة (فئة ٧)، والاستجابة للمعلم (فئة ٨) إلا أن الفروق بينهما كانت بسيطة غير مشجعة وغير دالة إحصـائيًا، وتبين من الجداول أيضًا أن مجموعتي المعلمين تساويتا تمامًا في استخدام الأنماط السلوكية التالية: تقبل مشاعر الطلاب (فئة ٢)، تقبل أفكار الطلاب (فئة ٣)، والصمت والفوضى (فئة ١٠)*.

وبعد مقارنة متوسط كل فئة من الفئات العشر لمجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا مع المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز** اتضح أن المتوسط القومي

---

* انظر ملحق (٢).

** انظر ملحق (١).

عند فلاندرز أفضل من كل متوسطات الفئات العشر لدى مجموعتي المعلمين ما عدا فئتين فقط هما: فئة ٦ (إعطاء التوجيهات)، وفئة ٧ (النقد وتبريرات السلطة). حيث ثبت أن مجموعتي المعلمين قد استخدمتا هاتين الفئتين المذكورتين أعلاه بنسب أقل من المتوسط القومي عند فلاندرز، وهذه نتيجة مشجعة لكن قد يكون السبب الحقيقي وراء ذلك هو وجود الملاحظ (الباحث) داخل حجرة الدراسة قد أثر بطريقة أو أخرى على انضباط الطلاب، أو قد يعزى هذا الأمر إلى احترام المعلم لوجود الملاحظ معه داخل حجرة الدراسة مما دفعه إلى الإقلال من إعطاء التوجيهات وتقديم الانتقادات للطلاب.

ومما لا شك فيه هو أن سرعة الإدراك والفهم لدى الطلاب متفاوتة وليست على مستوى واحد، بيد أن مجموعتي المعلمين لم تراع تلك الفروق الفردية بين الطلاب ولم تمنحهم وقتًا كافيًا للتفكير بعد توجيه السؤال مما أدى إلى اقتصار المشاركة داخل حجرة الدراسة على عدد قليل جدًا من الطلاب الذين غالبًا ما يستجيبون لأسئلة المعلم، وقد يعزى سبب ذلك إلى اهتمام المعلم الكبير بتوجيه أسئلة قصيرة مقيدة غالبًا ما تكون الإجابة عليها متوقعة سلفًا مثل «كم هم عدد سكان بلاد الأسكيمو؟»؛ «أين وقعت معركة كذا؟».. الخ ويمثل هذا النوع الغالبية العظمى من أسئلة المعلم، وبذا لا يرى المعلم ما يبرر إعطاءه وقتًا لتفكير الطلاب بعد طرحه السؤال عليهم. أو قد يعزى سبب ذلك إلى اهتمام المعلم بالمقرر الدراسي أكثر من اهتمامه بالطلاب وبمدى فهمهم واستيعابهم، خاصة وأن المعلم مقيد بفترة زمنية محددة للانتهاء من المقرر الدراسي.

والتربية الحديثة تهتم بالجوانب الانفعالية لدى المتعلمين وتعتبرها واحدًا من أهدافها، غير أن مجموعتي المعلمين لم تستخدم فئة ١ «تقبل مشاعر الطلاب» البتة وقد يكون سبب ذلك هو أن مفهومهم عن عملية التدريس على أنها تقديم حقائق وأفكار ومعلومات وليست التعامل مع ما يشعر به الطلاب من ارتياح أو عدمه تجاه قضية معينة على اعتبار أن حجرة الدراسة ليست عيادة نفسية. وقد يكون المعلم محقًّا بهذا الرأي لكن لا يمنع من تخصيص وقت لا يتعدى ١ ٪ واحد بالمائة من وقت الحصة الكلي لتقبل مشاعر الطلاب (فئة ١).

وفيما يلي سيتم تلخيص نتائج فرضيات البحث التالية :

١ ـ الفرضية الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين فيما يتعلق بنسبة حديث المعلم داخل حجرة الدراسة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين، وبذلك تأكدت صحة الفرضية الصفرية الأولى. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي :

عندما يكون دور المعلم داخل حجرة الدراسة هو فقط نقل المعلومات والحقائق من الكتاب المدرسي وتلقينها للطلاب فمن الطبيعي ألا توجد فروق بين المعلمين المؤهلين والمعلمين غير المؤهلين تربويًا على اعتبار أن جلّ اهتمامهم سوف ينصب على محتوى المادة الدراسية وإهمال تنمية شخصية المتعلم الأخرى.

وما زال ينظر إلى دور المعلم على أنه دور يتسم بالإيجابية وتحمل أعباء التحدث طوال وقت الحصة تقريبًا، في حين يتصف دور الطالب بالسلبية وحسن الاستماع واستقبال المعلومات على أنها حقائق غير قابلة للنقاش. وأثبتت نتائج الدراسة صحة ذلك عندما خصص مجموعتي المعلمين وقتًا يقرب من ٧٪ فقط من وقت الحصة الإجمالي للفئات الثلاث التالية : وهي : تقبل مشاعر الطلاب، الثناء وتشجيع الطلاب، وتقبل أفكار الطلاب.

وبذا يمكن القول إن المعلم ينبغي أن يفهم دوره أثناء عملية التدريس في ضوء المستحدثات التربوية الجديدة التي تخدم أغراض التربية وأن يدرك أن دور الطالب دور إيجابي يمكن أن يتفاعل مع زملائه ومعلميه في جو اجتماعي ديموقراطي سليم، حيث لا يمكن أن يتعلم الطالب عن طريق السماع واستقبال المعرفة فقط بل يجب أن يسهم مساهمة فعالة في الوصول إلى المعرفة.

٢ ـ الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين فيما يتعلق بنسبة حديث الطلاب داخل حجرة الدراسة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين، وبذلك تأكدت صحة الفرضية الصفرية الثانية. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

يتكون حديث الطلاب عمومًا من مصدرين أساسيين حسب نظام فلاندرز العشري وهما:
١ ـ حديث الطالب كاستجابة لحديث المعلم، و٢ ـ حديث الطالب بمبادأة منه. ويمثل المصدر الأول ٨٩٪ تقريبًا من حديث طلاب المعلمين المؤهلين تربويًا و٩٦٪ من حديث طلاب المعلمين غير المؤهلين تربويًا، في حين لا تمثل مبادأة الطالب في الحديث إلا نسبة ضئيلة جدًا. وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على أن حرية الكلام داخل حجرة الدراسة هي وقف على المعلم فقط، أما موقف الطالب فهو موقف الضعيف المطيع الذي لا يتكلم إلّا إذا طلب منه ذلك. ومن خلال ذلك يتضح أن المعلم هو صاحب النفوذ والحق في التحدث داخل حجرة الدراسة وأدى ذلك إلى زيادة نسبة حديثه في حين انخفضت نسبة حديث الطلاب، وهذا أمر طبيعي حيث عندما تزداد نسبة حديث المعلم تقل نسبة حديث الطلاب والعكس صحيح، حيث إن العلاقة بينهما عكسية. ومن ذلك يلاحظ أن الطلاب مقيدون بالاستجابة لأسئلة المعلم وليس من حقهم الخروج عن ذلك ـ إلا ما ندر ـ وهذا ما يتعارض مع نَظرة التربية الحديثة التي ترى ضرورة أن يعبر الطالب عن آرائه الخاصة بحرية. وأن يتفاعل مع بيئته المادية والاجتماعية بروح ديموقراطية، وحيث إن خشية الطالب في الإفصاح عن رأيه سوف تؤدي إلى خلق شخصية مترددة وضعيفة لا تستطيع الإسهام الحقيقي في بناء هذا المجتمع.

وفي ضوء ذلك ينبغي على المعلم أن يحث ويشجع طلابه على التفاعل الحقيقي داخل حجرة الدراسة وأن يتدرب على استخدام مهارات الاتصال اللفظي في سبيل

التقرب إلى الطلاب وكسب ثقتهم. ومن الضروري جدًّا أن يدرك المعلم العلاقة الإيجابية بين مشاركة الطلاب الفعلية داخل حجرة الدراسة وتحصيلهم الدراسي، حيث إن الباحث أشار إلى هذه العلاقة في الفصل الثاني (دراسات سابقة).

٣ ـ الفرضية الثالثة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين في نسبة التأثير الغير المباشر i/d ratio داخل حجرة الدراسة.

اتضح من نتائج البحث أن أكثر من $\frac{٤}{٥}$ مجموعتي المعلمين كانوا مباشرين في تأثيرهم، أي أنهم استخدموا عمومًا الكلام المباشر أكثر من الكلام الغير المباشر، ويرجع ذلك إلى ما تقدم ذكره عند مناقشة سبب زيادة نسبة حديث المعلمين وانخفاض نسبة حديث الطلاب على اعتبار أن المعلمين عمومًا يميلون إلى استخدام أسلوب الشرح والتلقين وضبط النظام داخل حجرة الدراسة أكثر من استخدام أسلوب تقبل مشاعر وأفكار الطلاب وتشجيعهم على المشاركة. وقد يعزى سبب ذلك إلى تأثير التوجيه الذي يتلقاه المعلم من المدير أو الموجه التربوي أو كليهما، حيث إنهم يحرصون على ضبط النظام أثناء التدريس والاهتمام بالمادة الدراسية أكثر من الاهتمام بمشاعر وأفكار الطلاب التي قد تؤدي إلى خلق جو اجتماعي داخل حجرة الدراسة يتعذر معه على المعلم أن يسير بالسرعة المطلوبة لإنهاءمادته الدراسية في وقتها المحدد. ويرى الباحث أن سبب اهتمام المعلمين بالأسلوب المباشر في التدريس هو تأثرهم بالأساليب التقليدية في التدريس التي لا تحتاج إلى مهارات كثيرة في تطبيقها وتمنحهم الإحساس بالسلطة والنفوذ داخل حجرة الدراسة، وبالتالي تحجب عن الطلاب نواحي الضعف والقصور التي يعانون منها.

وفي ضوء ما تقدم تبين أن المعلمين لم يستخدموا التأثير الغير المباشر بالدرجة المطلوبة على الرغم من علاقته الواضحة بتحصيل الطلاب الدراسي، ولذا أصبح من الضروري أن تهتم برامج إعداد المعلمين في إكساب طلابها مهارات في كيفية تقبل مشاعر وأفكار الطلاب ثم حفزهم وتشجيعهم للاشتراك الفعال أثناء التدريس،

وسيؤدي هذا الاتجاه بطبيعة الحال إلى القضاء على أسلوب الإلقاء والسيطرة وكبت حرية الطلاب في إبداء الرأي أثناء عملية التدريس.

٤ ـ الفرضية الرابعة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين في نسبة تأثير السلوك المحفز إلى السلوك المقيد لحرية الطلاب i/d ratio داخل حجرة الدراسة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين وبذلك تأكدت صحة الفرضية الصفرية الرابعة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

إن حديث المعلم المحفز مبني أساسًا على تقبل المشاعر، والثناء والتشجيع، وتقبل الأفكار؛ أما حديث المعلم المقيِّد لحرية الطلاب، فهو مبني على إعطاء التوجيهات والنقد وتبرير السلطة. وتبين من نتائج الدراسة أن المعلمين عمومًا استخدموا أسلوب التأثير المحفز لسلوك الطلاب أكثر من أسلوب التأثير المقيد لسلوك الطلاب، إلا أن الباحث يُرجع سبب ذلك إلى أن دور المعلم غالبًا دور الإيجابي المسيطر عن طريق استخدامه أسلوب الإلقاء والتلقين الذي يشغل فيه معظم وقت الحصة في الحديث؛ لذا لا يجد ما يبرر استخدام أسلوب تقديم توجيهات أو انتقادات للطلاب خاصة وأن موقف الطالب داخل حجرة الدراسة هو موقف سلبي ومستقبل للمعلومات ولا يتكلم إلا إذا طلب منه ذلك. وقد يعزى سبب انخفاض نسبة تقديم التوجيهات والانتقادات إلى تأثير وجود الملاحظ (الباحث) داخل حجرة الدراسة.

وبذا يمكن القول إن تأصيل اتجاه احترام وقبول شعور وأفكار الطلاب وتشجيعهم على إبداء آرائهم في جو اجتماعي ديموقراطي سليم أصبح أمرا يجب أن يتأكد عليه برامج إعداد المعلمين.

التوصيـات

١ ـ تبـين من نتائج هذا البحث أن المعلمين يستخدمون غالبًا أسلوب الإلقاء والتلقـين أثناء التدريس دون الاهتمام بمشاركة الطلاب؛ لذا أصبح من الضروري إكساب معلم المواد الاجتماعية أثناء الخدمة في التعليم مهارات لازمة وأساسية بطرق التدريس الحديثة المبنية على أسلوب تحليل التفاعل اللفظي.

٢ ـ أسفرت نتائج هذا البحث عن تأثر خريجي كلية التربية بالأساليب التقليدية في التدريس المبنية أساسًا على الإلقاء وتقديم المعلومات والحقائق دون تشجيع الطالب في الكشف عن المعـرفة بطريقته الخاصة، لذا نوصي بأهمية إدخال أساليب تدريس حديثـة في برنـامـج إعداد معلم المواد الاجتماعية في كلية التربية مثل أسلوب تحليل التفـاعـل اللفـظي الذي يعين الدارس على الربط بين الجوانب النظرية والممارسات العملية داخل حجرة الدراسة.

٣ ـ ضرورة إكسـاب المعلم مهارات في كيفية الاهتمام بمشاعر وأفكار الطلاب وحثهم وتشجيعهم على المشاركة الفعالة أثناء التدريس حتى يتمكن الطالب من إبداء رأيه بحرية وفي جو دراسي تسوده المحبة والشعور بالاحترام.

٤ ـ ينبغي إكساب المعلم مهارات في كيفية صياغة وطرح الأسئلة المفتوحة التي تحث الطالب على المبادأة في الحديث والتعبير عن رأيه أثناء عملية التدريس، حيث إن الاكتفاء فقط بالأسئلة القصيرة المتعلقة مباشرة بمحتوى المادة الدراسية لا تمنح الطالب فرصة التعبير عما يدور حوله من قضايا وأفكار.

٥ ـ ضرورة إدراك المعلم لأهمية إعطاء الطلاب فرصة كافية من الوقت بعد توجيهه للسؤال حتى يتسنى للطلاب فرصة التفكير على اعتبار أنهم ليسوا على مستوى واحد من سرعة التفكير والإدراك، وبذا تتحقق فائدة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ومشاركة أكبر عدد ممكن منهم في الاستجابة للمعلم.

٦ ـ يجب أن يدرك طالب كلية التربية أن منحه الطلاب حرية الإفصاح عن مشاعرهم وآرائهم وأفكارهم وتشجيعهم على اتخاذ مواقف أكثر إيجابية في جو اجتماعي ديموقراطي يخلق إيجابية وشعور بالرضا لدى الطلاب تجاه المعلم خاصة والتعليم عامة مما يؤدي إلى رفع مستوى التعليم كمًّا ونوعًا.

٧ ـ يجب أن يعرف طالب كلية التربية أن كبح حرية الطلاب وتقييدها إلى درجة كبيرة يشكل لديهم مواقف سلبية نحو التعليم عامة ويتعارض مع أهداف التربية الحديثة التي تدعو إلى الاهتمام بالجوانب الانفعالية affective domain لدى الطلاب.

٨ ـ أسفرت نتائج البحث عن أن المعلمين يهتمون كثيرًا بأسلوب التلقين وتقديم المعلومات والحقائق أثناء التدريس وبدون اهتمام يذكر لمشاركة الطلاب اللفظية داخل حجرة الدراسة، ويدل ذلك دلالة أكيدة على تركيز المعلمين على المستويات الدنيا للمعرفة كالتعرف والحفظ والاستظهار. لذا ينبغي أن تتضمن برامج إعداد معلم المواد الاجتماعية بكلية التربية التركيز على المستويات العليا للمعرفة كالتطبيق والتحليل والتقويم.

توصيات بمواضيع تحتاج إلى دراسات أكثر:

١ ـ ينبغي إجراء دراسة واسعة على مدن أو مناطق أخرى في المملكة للتأكد من صدق وثبات أداة البحث.

٢ ـ ينبغي إجراء دراسة أنماط السلوك اللفظي لمجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا في مجالات تدريس المواد الأخرى لمعرفة صحة ما جاءت بها هذه الدراسة من نتائج.

٣ ـ ينبغي القيام بدراسة أنماط السلوك اللفظي لمجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا على مستوى المرحلة المتوسطة للتأكد من صدق نتائج هذا البحث.

٤ ـ ينبغي إجراء دراسة لقياس مدى فاعلية البرنامج التربوي في إعداد معلم المواد الاجتماعية باستخدام طرق وأساليب أخرى غير أسلوب تحليل التفاعل اللفظي أثناء التدريس للتأكد من صحة وثبات نتائج هذه الدراسة.

ملحق (١)

المتوسط القومي لتكرارات الفئات عند فلاندرز ومتوسطي تكرارات الفئات للمعلمين المؤهلين تربويًا والمعلمين غير المؤهلين تربويًا

		الفئة	المتوسط القومي* لتكرارات الفئات عند فلاندرز (نسبة قياسية)	متوسط تكرارات مجموعة المعلمين المؤهلين تربويا	متوسط تكرارات مجموعة المعلمين الغير المؤهلين تربويا
كلام المعلم	كلام المعلم غير المباشر	١ / تقبل المشاعر	١٪	صفر	صفر
		٢ / الثناء والتشجيع	٥٪	٤ر٠٩٪	٢ر٧٪
		٣ / تقبل الأفكار	٨٪	٣ر١٨٪	٣ر١٨٪
		٤ / توجيه الأسئلة	١٤٪	٩ر١١٪	٨ر٦٢٪
	كلام المعلم المباشر	٥ / الشرح والتلقين	٣٤٪**	٥٨ر٦٪	٦٢ر٢٪
		٦ / إعطاء التوجيهات	٤٪	٢ر٠٨٪	٢ر٤١٪
		٧ / النقد وتبرير السلطة	١٪	٠ر٥٨٪	٠ر٧٪
	كلام الطلاب	٨ / الاستجابة للمعلم ٩ / تحدث الطالب بمبادأة منه	٢١٪	١٥ر٠٦٪	١٢ر٤٦٪
	سلوك مشترك	١٠ / الصمت والفوضى	١٢٪	٧ر٢٩٪	٧ر٧٪

* **Keith Jones** and **Ann Sherman**. "Two Approaches to Evalution", *Journal of the Educational Leadership* Vol. 37 (April 1980), p. 555.

** **E. J. Amidon,** and **N. A. Flanders,** "The Role of the Teacher in the Classroom," Minneapolis: Association for Productive, 1967. p. 69.

ملحق (٢)

متوسط فروق الفئات العشر لمجموعة المعلمين المؤهلين تربوياً ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربوياً

الفئة	م١*	ع١*	م٢*	ع٢*	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١/ تقبل المشاعر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	٢٤	غير دال
٢/ الثناء والتشجيع	٢٣ر٣٧٥	١٢ر٧٥١	١٥ر١٤٣	٨ر٥٤٣	١ر٩٦٠	٢٤	دال عند مستوى ٠٦ ر٠
٣/ تقبل الأفكار	١٨ر٢٠٨	٨ر٩٣٠	١٨ر٢١٤	١٠ر١٦٧	٠ر٠١٦	٢٤	غير دال ٩٩٨ر٠
٤/ توجيه الأسئلة	٥٢ر٠٨٣	٢٧ر٤٠٤	٤٧ر٩٢٨	٢٣ر٦٢١	٠ر٤١٥	٢٤	غير دال ٦٨ ر٠
٥/ الشرح والتلقين	٣٣٥ر٠٨	٨٧ر٥٣٢	٣٤٥ر٧٥	٨٣ر٨٤٢	٠ر٣١٧	٢٤	غير دال ٧٥٤ر٠
٦/ إعطاء التوجيهات	١١ر٩١٦	٤ر٩٢١	١٣ر٣٥٧	٥ر٨٨١	٠ر٦٦٩	٢٤	غير دال ٥٠٩ر٠
٧/ النقد وتبرير السلطة	٣ر٣٣٣	٣ر٠٢٥	٣ر١٧٨	٤ر٠٥٠	٠ر١٠٩	٢٤	غير دال ٩١٤ر٠
٨/ الاستجابة للمعلم	٧٧ر٧٥٠	٣٣ر٦٨١	٦٦ر٤٦٤	٣٠ر٥١٤	٠ر٨٩٦	٢٤	غير دال ٣٧٩ر٠
٩/ تحدث الطالب بمبادأة منه	٨ر٣٧٥	١١ر٤١٩	٢ر٨٢١	٣ر٥٩٢	١ر٧٢٧	٢٤	دال عند مستوى ٠٩ ر٠
١٠/ الصمت والفوضى	٤١ر٦٦	١٦ر٤٧٨	٤٢ر٥٧	٢١ر٨٩٠	٠ر١١٧	٢٤	غير دال ٩٠٨ر٠

م١* = المتوسط لمجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا.
م٢ = المتوسط لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا.
ع١ = الانحراف المعياري لمجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا.
ع٢ = الانحراف المعياري لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا.

التعليقات

(١) **N. A. Flanders**, *Interaction Analysis in the Classroom: a Manual for Observers* (Ann Arbor: University of Michigan, 1965), pp. 53-65.

(٢) **N. A. Flanders**, "Some Relationships among Teacher's Influence, Pupil Attitudes, and Achievement", in *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*, eds. E. J. Amidon and J. B. Hough (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1967), pp. 225-27 .

(٣) **E. Amidon**, and **N. A. Flanders**, "The Effects of Direct and Indirect Teacher Influence on Dependent-prone Students Learning Geometry," *Journal of Educational Psychology*, 52 (December 1961), 286-91.

(٤) **Lois Nelson**, "Teacher Leadership: An Empirical Approach to Analyzing Teacher Behaviour in the Classroom", *Classroom Interaction Newsletter*, 2 (Nov., 1966), pp. 31-32.

(٥) **W. S. La Shier, Jr.**, "The Use of Interaction Analysis in BSCS Laboratory Black Classroom," paper read at the National Science Teachers Association Meeting, New York City, April 3, 1966.

(٦) **Norma Furst**, "The Effects of Training in Interaction Analysis on the Behavior of Student Teachers in Secondary Schools," paper read at the American Educational Research Association Meeting, Chicago, February, 1965.

(٧) **R. Soar**, "An Integrative Approach to Classroom Learning," Public Health Service, Final Report, No. 7- RII MHO 2045 - Philadephia: Temple University, 1966.

(٨) **W. A. Weber**, "Teacher and Public Creativity" unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia, 1967.

(٩) **Betty Schartz**, "An Experimental Study Comparing the Effects of Recall by Children in Direct and Indirect Teaching Methods as a Tool of Measurement," unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University State College, 1963.

(١٠) **E. R. Powell**, "Some Relationships Between Classroom Process and Pupil Achievement in *the Elementary School*," *unpublished doctoral dissertation*, Temple University, 1968.

(١١) **D. Berliner**, "Tempus Educare," in *Research on Teaching Concepts, Findings and Implications*, edited by P. Peterson and H. Walberg, pp. 120-135 (Berkeley, Cal.: Mc Cutchan, 1979).

(١٢) **D. Gaver**, and **H.C. Richards**, "Dimensions of Naturalistic Observation for The Prediction of Academic Success," *The Journal of Educational Research* 72 (1979), 123-127.

(١٣) **J.A. Stallings**, "How Instructional Processes Relate to Child Outcomes in a National Study of Follow Through," *Journal of Teacher Education*, 27 (1976), 43-47.

(١٤) **B. Rosenshine**, *Teaching Behaviors and Student Achievement* (Slough, Eng.: National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1971).

(١٥) **J.E. Brophy**, "Teacher Behavior and Student Learning," *Journal of the Educational Leadership*, 37, No.1 (Oct. 1979), 36.

(١٦) **M. Chilcoat**, "A Pilot Study for Determining Effects of Microteaching and Interaction Analysis on the Verbal Behavior of Selected Social Science Student Teachers," *Dissertation Abstracts*, 36 (June 1976), 7999-A.

(١٧) **L.L. Marazza**, "The Effects of Training in Interaction Analysis and Questioning Strategies on Selected Characteristics of Secondary Student Teachers," *Dissertation Abstracts*, 35 (July 1974), 305.

(١٨) **R.C. Edelson,** "An Examination of The Relationships between Teacher Openness and Student Participation in Secondary Social Studies Classes," in **Paul R. Wrubel and Roosevelt Ratliff,** "*Social Studies Dissertations 1973-1976.* (Boulder, Colo. S.S. Education Consortium Inc., 1978).

(١٩) أحمد حسين اللقانى، **تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨م.

(٢٠) أحمد خليل حسن، «أثر استخدام استراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء»، **رسالة الخليج العربي**، ع ١١ ، السنة الرابعة، ١٤٠٤هـ، ص ص ٥٥ - ٨٩ .

(٢١) صباح باقر وآخرون، «تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسات اللغة الإنجليزية وطالباتهن في الصفوف السادسة الإعدادية (الثانوية) للبنات»، **المستخلصات التربوية والنفسية من عام ١٩٦٧م إلى عام ١٩٨٢م** (بغداد: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد، ١٩٧٨م).

(٢٢) صباح باقر ومحسن مجيد المنصوري، «تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسي الكيمياء وطلبتهم في بعض المدارس الإعدادية (الثانوية) للبنين في محافظة بغداد»، **المستخلصات التربوية والنفسية من عام ١٩٦٧م إلى عام ١٩٨٢م** (بغداد: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد، ١٩٧٨م).

(٢٣) سليمان محمد الجبر، «المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية»، بحث منشور في مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤٠٤هـ.

(٢٤) محمود السيد سلطان، **دراسة تجريبية لاختيار بعض المفاهيم التربوية لدى معلمي المرحلة الثانوية من مختلف التخصصات بالكويت** (الكويت: مؤسسة علي جراح الصباح، ١٩٧٨م).

A Comparative Study Between Qualified and Unqualified Teachers in Terms of their Verbal Interaction Patterns with Students in the Classroom

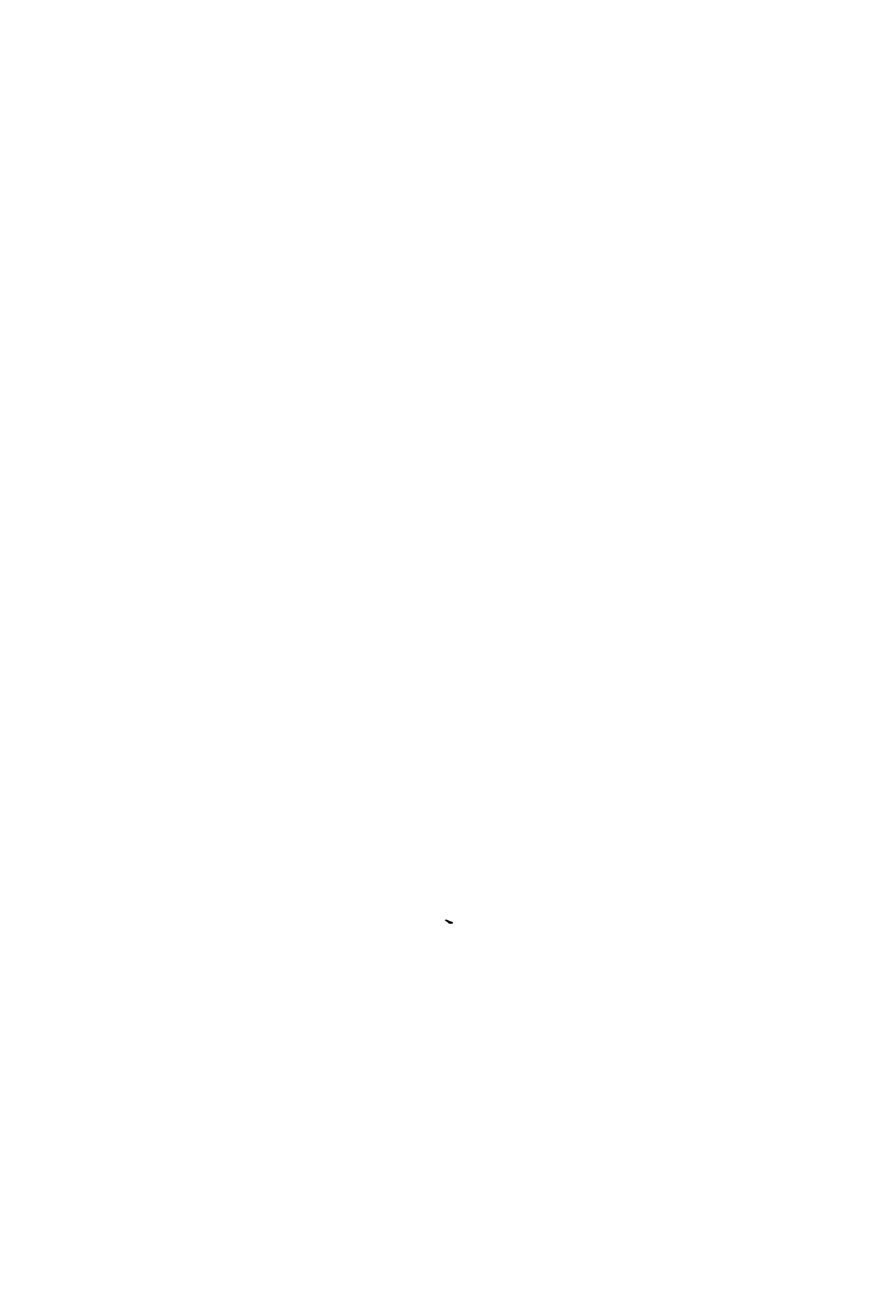
Abdul-Aziz A.Al-Babtain
Assistant Prof., Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The aim of this research was to investigate the differences between qualified and unqualified high school social science teachers in terms of their verbal interaction patterns with students in the classroom in Riyadh city.

The sample studied consisted of 12 qualified and 14 unqualified high school social science teachers in Riyadh city. The observer visited each teacher in the sample twice and recorded his verbal interaction patterns with students in the classroom by using the Flanders Interaction Analysis Categories.

The study was based upon four null hypotheses to determine the presence of significant differences between qualified and unqualified groups of teachers when they interacted verbally with their students in the classroom. The T. tests were calculated for each hypothesis.

The researcher found that there were no significant differences between the two groups of teachers in terms of their verbal interaction patterns with students in the social science classroom.



دراسات تربوية : مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣ ، ص ص ١٨١ ـ ١٩٧ (١٩٨٦م)

التربية الصحية في كتاب «سياسة الصبيان وتدبيرهم» لابن الجزار القيرواني

علي محمد إدريس

الأستاذ المساعد بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كتاب **سياسة الصبيان وتدبيرهم** لابن الجزار القيرواني يندرج في النشاط العلمي الواسع الذي شهده القرن الرابع الهجري، وضمن منهج اتخذته إفريقية التونسية منذ ابن سحنون، وهو انشغالهم بالقواعد التربوية والتعليمية.

وابن الجزار في كتابه هذا، وهو الأول من نوعه، يقدم لنا القواعد الصحية لرعاية الأطفال وسلامتهم، ويعطينا فكرة عن أمراض الأطفال التي كانت متفشية، وعن نوع الأدوية والعلاج، وكيفية حفظ صحة الأطفال بصورة متكاملة.

وحسب ابن الجزار تبدأ تربية الطفل من قبل الولادة، بل عند اختيار الزوجة التي سوف تكون أمًّا صالحة، وتورث إبنها صفاتها الخَلْقِيَّة والخُلُقِيَّة.

ويفرد ابن الجزار وصفًا كاملاً للمرضعة وللبنها المحمود والمذموم، ويقدم العلاج لإصلاحه.

ثم يعطينا فكرة عن التربية الصحية للرضيع والعناية بسلامته من حيث مضجعه وغسله وتنظيفه وغذائه.

أمـراض الأطفـال: يحتـوي الكتـاب على ستـة وعشرين مرضًـا، استعرضها بطريقة هرمية من أعلى البدن إلى أسفله: فيسمى المرض ويصفه وأعراضه، فالعلاج والدواء وتركيبه، وكيفية تناوله.

وأخيرًا يبين ابن الجزار طبيعة الطفل الأصلية والعادة المكتسبة. ويؤكد على أهمية تعويد الطفل العادات الحسنة حتى إذا اتفقت الطبيعة والعادة الحسنة في نفسه وتمكنتا استحال قلعهما.

لقد بلغ مستوى الثقافة العربية الإسلامية أوجه في القرن الرابع الهجري، سواء في المشرق العربي أو في مغربه.

ونـدرك ذلـك جيدًا من خلال نفائس المؤلفات في العديد من الفنون وفي شتى الميادين، والتي بقيت أكبر شاهد على حضارة العرب ونشاطهم في مدارج العلم والعرفان.

وقد برز المغاربة (وخاصة بإفريقية) في تلك الحقبة المتقدمة من تاريخنا العربي في المؤلفـات التربوية. وقد ألف أول كتاب تربوي - في العالم العربي والإسلامي - وهو كتاب محمد بن سحنون آداب **المعلمين**[1]، فكتاب **سياسة الصبيان وتدبيرهم** لابن الجزار، ثم كتاب **الرسالة المفصلة**. **فالرسالة** لابن أبي زيد وغيرهم، بدون أن ننسى **مقدمة** ابن خلدون وما احتوته من آراء تربوية جريئة سبقت عصره.

كل هذه المؤلفات التربوية تبرز لنا مدى حرص المسلمين في بلاد المغرب بشؤون التربية والتعليم، إدراكاً منهم بأن التطور الحضاري والعزة والكرامة، ثم نشر الدين، لا يمكن أن يزدهر إلا من خلال التربية الجيدة والتعليم الجاد، والاعتناء بالأطفال عدة المستقبل.

وبعد كتاب ابن سحنون آداب المعلمين الذي وضع اللبنة الأولى لنظام التعليم وقوانينه الأساسية يقدم لنا ابن الجزار كتابه **سياسة الصبيان وتدبيرهم**[٢] ليدعم هذا المسار التربوي من الناحية الصحية. وهو أول مؤلف من نوعه، حسب ما ذكره ابن الجزار نفسه في المقدمة.

ونحن، في هذا البحث المتواضع، سوف نقدم هذا الكتاب للقارىء في المشرق العربي حتى يقف على تراثنا العربي التليد، ويطلع على نشاط أجدادنا الفكري، لعلنا نقفو آثارهم، ونواصل الدرب في سبيل العلم والتطور. ونبدأ بتقديم نبذة عن حياة وآثار ابن الجزار.

من هو ابن الجزار ؟ هو أبوجعفر أحمد بن إبراهيم بن خالد المعروف بابن الجزار القيرواني، والمشهور عند الأوروبيين القدماء باسم Algizar [٣]. ولد بالقيروان في حدود سنة ٢٨٥هـ / ٨٩٥م[٤] في بيت علم، اشتهر بالطب، حيث كان أبوه إبراهيم وعمه أبوبكر محمد طبيبين مشهورين. وقد أخذ عنهما الطب كما ذكر ابن الجزار نفسه في كتابه **طب المشايخ**[٥]. ثم صاحب مدة إسحاق بن سليمان الإسرائيلي، طبيب الأمراء العبيديين بالقيروان الذي قدم من مصر.

واتفق المترجمون لابن الجزار على أنه كان واسع الاطلاع والدراسة للطب ولسائر العلوم، وكان حاذقًا، حسن الفهم والذكاء. وزيادة على شهرته الواسعة في الطب فقد كانت له مشاركات ومؤلفات في ميادين كثيرة أخرى.

وبعد أن درس الطب وحذق فيه، فتح بيته لمداواة المرضى ولطلاب العلم في فن الطب وجعل من سقيفة داره عيادة لفحص المرضى وبالجانب الآخر من السقيفة صيدلية يشرف عليها غلامه «رشيق» الذي يوزع الدواء والعلاج حسب وصفة الدواء التي يكتبها ابن الجزار بعد فحص المريض، ويتقاضى الأجر، لأن ابن الجزار ينزه نفسه عن أخذ الثمن من أحد. وكان يعالج الفقراء ويقدم لهم الدواء مجانًا، كما كان يعامل وجوه الدولة بمثل معاملته عامة الناس.

أما عن أخلاقه، فقد أجمع المترجمون على أنه كان ذا أخلاق فاضلة، لم تحفظ عنه زلـة، ولا خلد إلى لذة ولا يترفـع عن حضـور الجنائز، والولائـم، ولكنه لا ينال من طعامها. كان بسيطًا في معيشته، ولا يتردد على الملوك والأمراء. وكان يترفع عن الهدايا ولا أدل على ذلك من هذه القصة التي رواها ابن جلجل في **طبقاته**: «قال لي الذي حدثني: فكنت عنده ضحوة نهار إذ أقبل رسول النعمان القاضي[٦] بكتاب شكره فيه على ما تولى من علاج ابنـه، ومعه منديل بكسوة هدية وثلاثمائة مثقال[٧]، فقرأ ابن الجزار كتابه وجاوبه شاكرًا، ولم يقبض المال ولا الكسوة، فقلت له: يا أبا جعفر: رزق ساقـه الله إليك. فقال لي: والله لا كان لرجال معد ـ الخليفة الفاطمي ـ قبلي نعمة[٨]». وكـان ابن الجـزار يغادر القيروان كل صائفة ليقضي أيام الحر برباط المنستير صحبة المرابطين والعباد العلماء.

وقد ذاعت شهرته خلال حياته، ولا أدل على ذلك من هذه القصة التي يرويها المالكي في **رياض النفوس**[٩]، حيث كان الحكم ـ الخليفة الأموي بالأندلس ـ يقول: «ليس اشتهي من دولة الشويعي إلا أربعة: أبوالقاسم ابن أخت الغساني المقرئي، وابن الصيقـل الشاعر، وابن الجزار الطبيب، وابن القصطيلية المعبر. فأما أبوالقاسم ابن أخت الغسـاني وابن الصيقـل فقـد وصـلا إليه، وأقـامـا عنده حتى ماتا، وأما ابن القصطيلية، وابن الجزار فلم يصلا إليه».

وتوفي ابن الجزار عن سن يناهز الثمانين تاركًا ثروة كبرى وخمسة وعشرين قنطارًا من الكتب النفيسـة وغـيرهـا. ولم تتفق المصـادر على تاريخ وفاته، إلا أن حسن حسني عبدالوهاب يرجح أن تكون وفاته سنة **٣٦٩هـ / ٩٨٠م**[١٠].

آثـــاره

اشتهر ابن الجزار بمؤلفاته العديدة وأكثرها في الطب وبعضها في التاريخ والأدب والفلسفة. وقد أوردها قديمًا ابن أبي أصيبعة في **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**[١١].

أما أكمل قائمة، فهي التي جمعها حسن حسني عبدالوهاب في الجزء الأول من كتابه **ورقات**[١٢]. وقد كانت مؤلفاته مصادر لكثير من الكتب التاريخية. وأشهرها:

١ ـ **أخبار الدولة في تاريخ الدولة الفاطمية**.

٢ ـ **التعريف بصحيح التاريخ**، أسماه ابن حيان (في المقتبس)[١٣] **التعريف في أخبار إفريقية** ونقل عنه الكثير من المؤرخين.

٣ ـ **طبقات القضاة**.

٤ ـ **مغازي إفريقية** (حول فتح إفريقية).

٥ ـ **عجائب البلدان**، في تقويم البلدان ووصفها[١٤].

٦ ـ **المكلل في الأدب**.

٧ ـ **الأحجار**، حول الأحجار الكريمة ومنافعها وخواصها.

٨ ـ **رسالة في النفس وذكر اختلاف الأوائل فيها**.

٩ ـ **رسالة في النوم واليقظة**.

أما مؤلفاته في الطب، فسوف نستعرض ما اشتهر منها وذلك لكثرتها:

١٠ ـ **زاد المسافر**، مؤلف في الطب، في جزئين، وهو مخطوط موجود في عدة أماكن من العالم. وانتشر في الغرب والشرق قبل وفاته. وترجم هذا الكتاب منذ القديم إلى اليونانية، واللاتينية، والعبرية. وما زال موضع اهتمام حتى اليوم.

١١ ـ **العدة في طول المدة**، اعتبره ابن أبي أصيبعة بأنه أهم مؤلفاته الطبية.

١٢ ـ **الاعتماد في الأدوية المفردة**، إنه موجود في كثير من المكتبات في العالم. وقد ترجم إلى اللاتينية سنة ٧٣٤هـ / ١٣٣٣م، ونقل إلى العبرية.

١٣ ـ **البغية في الأدوية المركبة**.

١٤ ـ **الخواص**، ذكر بروكلمان نسخة ترجمته اللاتينية[١٥].

١٥ ـ **رسالة إبدال الأدوية**، منه مخطوطات كثيرة منتشرة في مكتبات العالم.

١٦ ـ **طب الفقراء**، منه عدة نسخ في كثير من المكتبات.

١٧ ـ **طب المشايخ وحفظ صحتهم**، منه نسخة بمصر، وبالمغرب، وتونس، وكتب عنه إسماعيل بودريه رسالته التي قدمها لجامعة الجزائر سنة ١٩٥٢م بعنوان:

“Contribution à l’étude de la médecine arabe en Tunisie au X^e siècle à travers Tibb al-mašayiḫ d’Ibn-Gazzar”.

١٨ ـ كتاب في الكلى والمثاني.

١٩ ـ مداواة النسيان وطرق تقوية الذاكرة، ترجم إلى اللاتينية[١٦].

٢٠ ـ كتاب في المنخوليا.

٢١ ـ كتاب سياسة الصبيان وتدبيرهم، منه نسخة بالبندقية Biblioteca Marciana ضمن مجموعة من الكتب الطبية رقم **١٥٧** وهو كتاب في طب الأطفال ورعايتهم صحيًا وعقليًا وهو يحتوي على مقدمة واثنين وعشرين بابًا.

يعرض هذا الكتاب بتفصيل ووضوح أمراض الأطفال التي كانت موجودة بإفريقية (تونس) في القرن الرابع الهجري. ويقدم لنا نصائح غالية وقواعد ثمينة حول كيفية رعاية الأطفال ومعالجتهم والاحتياطات اللازمة لحمايتهم ضد كل ما يمكن أن يلحقهم من أمراض.

وتبدو أهمية الكتاب في ميدان التربية الصحية. وعنوانه يبرز قيمته التربوية، والواقع أن كلمتي (تدبير وسياسة) بمفهومهما الطبي والتربوي، تدلان على حفظ الصحة وطرق العلاج والرعاية.

وإن أثره عظيم في ميدان الرعاية والوقاية وحفظ الصحة، حيث إن ابن سينا تعرض إلى كثير من محتوياته في كتابه **القانون**، في أسلوب ونظام مشابه لنظام وأسلوب ابن الجزار[١٧] ومن المؤكد أن ابن سينا قد اطلع على الكتاب ونقل عنه. فنحن نعثر أحيانًا على جمل كثيرة منقولة حرفيًا من **سياسة الصبيان**.

وهذا الكتاب يمكن أن يندرج في ظاهرة قديمة وضمن منهج اتخذته إفريقية (تونس) منذ ابن سحنون، وهو انشغالهم بالقواعد التربوية والتعليمية.

وابن الجزار يحاول، في هذا الكتاب، الأول من نوعه، أن يعرض ويدرس ويقدم القواعد الصحية ضد الأمراض التي يمكن أن تصيب الأطفال وتعرض صحة الأجيال القادمة للخطر. كما يعطينا هذا الكتاب فكرة عن نوع الأدوية والعلاج وكيفية حفظ صحة الأطفال بصورة متكاملة. وهو يقدم لنا بالتالي المفهوم الصحي والتربوي للطفل في القرون الوسطى.

العناية بالطفل من قبل الولادة

وتبدأ تربية الأطفال حسب رأي ابن الجزار عند اختيار الزوجة التي سوف تكون أمًّا صالحة: «إن الذي يحتاج إليه من المرأة عند طلب الولد أمران: أحدهما من البدن، والآخر من النفس. وذلك أول صلاح الولد والأساس الذي يبنى عليه تأديبه وتربيته. فالذي من البدن اعتدال مزاج الطفل وميسته[١٨]، وأن تكون المرأة صحيحة البدن. وأما الذي من النفس فصحة القريحة وقوة الذهن وتهذيب الخاطر، فهو الذي يحتاج إليه من المرأة، وذلك أنه ليس من سقم البدن وفساد القريحة عادة». [١٩] ومن هنا تبدو أهمية اختيار الزوجة أم الطفل، حيث إنه سيرث صفاتها الصحية والنفسية والأخلاقية[٢٠].

ولقد أوجب ابن الجزار العناية بالطفل منذ وجوده في بطن أمه ووصفه بفرع الشجرة الذي تحميه أمه من كل العواصف. ثم قدم القواعد الصحية اللازمة التي يجب اتباعها حتى ينشأ الطفل سليمًا من كل العاهات والأسقام، وذلك منذ خروجه من الرحم وكيفية تدبيره، وما هي الاحتياطات الواجب اتباعها. ثم يعلمنا عن الغذاء الأول للرضيع، ومضجعه الأول، وغسله وتنظيفه، ووقت غذائه.

العناية بالمرضعة

ويفيض ابن الجزار في الحديث عن صفة المرضعة من حيث سنها وخلقها وحسبها وجسدها. ويعتبرها بمثابة الأم للولد، لأنها تغذيه بلبنها وسلوكها، وتؤثر فيه من كل جوانب تكوينه وتربيته. لذلك اهتم بها كثيراً، بل أفرد لها وللبنها خمسة أبواب من

كتـابـه، وأطـال الحديث عن لبنها وصفته المحمودة وتركيبه، لأن منه تكون الصحة والسلامة أو السقم والمرض. ومن «الأطعمة والأشربة التي تدبر بها المرضعة ليكون لبنها صحيحًا». ثم قدم النصائح والقواعد الصحية التي يجب على المرضعة اتباعها في حياتها اليومية مثـل: «تستعمل من التعب مقدارًا كافيًا وترتقي الدرج وتنسج وتعجن وتخبز وتلزم أعمال الأيدي، وتلعب بالكرة وتروض يدها في جميع ذلك رياضة معتدلة»(٢١). ثم يقدم وصفة كاملة ودقيقة عن الأكل والشرب اللذين يجب أن تتناولهما لأن الرضيع يتأثر بما تتناوله المرضعة من طعام وشراب.

ويفصّل ابن الجزار أسباب قلة اللبن عند المرضعة وما فسد منه. ويقدم العلاج لكـل ذلك. فهو يصف اللبن السليم وتركيبه الطبيعي، فهو «أبيض اللون، طيب الـرائحـة، مستوى القوام متوسط بين الخثورة والرقة. . » وتركيب كل لبن من ثلاثة جواهر: أحدها الجوهر المائي اللطيف، والثاني منها اللطيف الجبني، والثالث الدهني الدسم، وليس مقدارًا ما في ألبان الحيوان من هذه الجواهر بمستو. فلذلك حمدنا من اللبن ما كان معتدلاً من جميع جهاته. فلا يكون غليظًا ثخنًا، ولا رطبًا مائيًا، ولا متغير اللون، ولا يسرع للحموضة، ولا في طعمه مرارة ولا ملوحة، ولا له رغوة، بل يكون على خلاف هذه ويكون على ما وصفنا بدءًا(٢٢) ويبقى لبن الأم هو الأفضل إن لم تكن عليلة، لأن لبنها غذاء قد اعتاده وبه حمل ونشأ.

وهكذا اهتم ابن الجزار في بداية كتابه بالمرضعة، سواء كانت أمًّا أو غـيرها. وقدم لها النصائح اللازمة للحفاظ على الصحة السليمة. ويبدو جليًا في وصفات وجبات الطعام التي عليها تناولها وفيما ينبغي أن تقوم به من أنشطة وأعمال لها التأثير الحسن على صحة بدنها ولياقتها. كل ذلك يدخل في باب الوقاية خير من العلاج.

لذلك، فهو يرجع كثيرًا من أمراض الأطفال إلى اللبن المذموم. ويعتقد بأن علاج لبن المرضعة يعجل بعلاج الصبيان. «فإذا أردت علاج هؤلاء (الأطفال المصابين بداء الصرع) أن تسقي المرأة التي ترضع الصبي الأدوية الكبار، ويعنى بتنقية جسمها وتغذى بالأغذية الحسنة المزاج وتحمى من كل غذاء يولد فضلاً غليظًا»(٢٣).

فعلاقة الطفل بالأم أو المرضعة، وخاصة في سنواته الأولى، علاقة عضوية حيث إنه يتغذى منها مباشرة، وتؤثر في جسمه، في صحته وسقمه، فهي ترضعه لبنها وأخلاقها وعاداتها وصحتها وسقمها، وعاطفتها، لأنه مثل الغصن الطري الذي يتغذى من أمه الشجرة، فينشأ معتدل المزاج، متكامل الشخصية، بعيدًا عن العقد والنزوات والانحرافات. . لذلك أكد ابن الجزار على صفة المرضعة وسنها وخلقها وخلفها وحسبها وجسدها ونشاطها وما تتناول من الأطعمة المحمودة والأشربة النافعة.

قلة اللبن وأسبابه وكيفية إصلاحه

قد يكون سبب قلة اللبن عند المرضعة الغذاء الغير الصالح، أو بسبب مزج الدم في الجسم، وإصلاحه يكون عن طريق الأدوية الطبيعية وهي أغذية خاصة يقترحها ابن الجزار للمرضعة فيصلح لبنها. والملاحظ أن العلاج الذي يقترحه لا يخرج عن أغذية مقوية مثل دهن اللوز الحلو مع الحنطة المهروسة، والجرجير، وأكل الخس، ولباب القثاء والخيار والقرع المطبوخ، ولحم الفراريج الذكور، والسمك اللجي الأخضر، والحمص وماء الشعير مع العسل، ولبن الماعز. . ويذكر بعض الأعشاب الطبية التي كانت معروفة مثل الكمون والسذاب بزر الكراف والحلبة والسمسم[٢٤].

العناية الصحية وسلامة الرضيع

لا بد من العناية بمضجع الرضيع، وغسله وتنظيفه، حسب القواعد الصحية، وأن يكون إرضاعه منظمًا وبكيفية سليمة يراعى فيها حالته النفسية «وينبغي أن لا يرضع الصبي بعقب الحمام لكن بعد أن تهدأ حركاته لئلا تعرض له تخمة. . »[٢٥].

وإذا تقدم سن الطفل يقدم له الطعام وهو الخبز النظيف المبلل في ماء وعسل أو في لبن، ويسقى بعض الأحايين ماء.

وإذا اشتد بدنه، وصلبت أعضاؤه وقوي ينبغي أن يجلس الصبي على الأرض، ويكلف مرة بعد مرة المشي، ولا يدام عليه بصنف واحد.

وقد ينتفع الطفل بالبكاء اليسير ولا سيما قبل شرب اللبن وهو جائع، فإن ذلك مما يبرّد أعضاءه ويوسع صدره. . وأما كثرة البكاء فقد يعرضه إلى أبلمسيا (الصرع). فيجب الرفق بالطفل حتى يحول بينه وبين البكاء، وذلك بواسطة الأصوات اللذيذة وحسن النغم، لأن ذلك يلحق النفس الالتذاذ فتسكن طبائعه وتهدأ نفسه. ويقرب إلى الصبي ما اعتاده من الأشياء التي تطربه وتفرحه، ويجمع بينه وبين من نشأ معه من الصبيان. ويحذر من سماع الأصوات البشعة والمناظر القبيحة.[٢٦].

أمراض الأطفال[٢٧]

بيّن ابن الجزار الأمراض التي تصيب عادة الأطفال والتي كانت شائعة ومنتشرة في زمانه. ويحتوي كتابه **سياسة الصبيان وتدبيرهم** على ستة وعشرين مرضًا. وقد استعرض الأمـراض بطريقـة هرمية من أعلى البدن إلى أسفله، مبتدئًا بالرأس والأمراض التي يمكن أن تصيبه مثل السعفة والرية[٢٨] إلى الحصى المتولدة في المثانة.

وابن الجزار اتبع طريقة علمية تجريبية دقيقة وواضحة: فهو أول ما يسمي المرض ويقدمه في وصف دقيق وشامل، ثم يصف الأعراض التي يمكن أن يسببها، فيحدد العلة وهيئتها، فالعلاج والدواء وكيفية تركيبه بكل وضوح، مستعملاً الأوزان والمقادير المعروفة وأخيرًا كيفية تناوله.

وكثيرًا ما يبدأ بالرجوع إلى الأطباء المشهورين أمثال جالينوس وابقراط وغيرهم، فتجاربـه الشخصية. فهو يصف الداء ومضاعفاته، فالدواء، ثم يبين كيفية تركيبه ومقاديره وأخلاطه وتناوله. وإذا كان الدواء لغيره ذكره، ثم يبين تركيبه وصنعه. وفي بعض الحالات يذكر ما اتفق الناس عليه أي بدون تحديد المصدر. فلعله كان معروفًا عند الخاصة والعامة.

وفي بعض الأحيان يذكـر لفظة «يزعم» في أول الكلام، وذلك عندما لا يقتنع بالعلاج مثل قوله: «زعم ناس من الأطباء أن مما ينتفع من ذلك أن يطعموا (الصبيان)

فأرا مشويًا. وأنا لا آمر بالعلاج بمثل ذلك، وإن لم يكن ينفع لزاد غيره[٢٩]». أي لزاد في المرض. و«زعم أنه (أي جالينوس) رأى صبيًا ابن ثمان سنين لم يصبه هذا الوجع (داء ابلمسيا أو الصرع) والعرض البتة. وكان يعلق عليه هذا الدواء (أي الفاوينا: نوع من النبات) فلما وقع من عنقه عرض له هذا الداء من ساعته، فعلق عليه آخر أيضًا فسكن عنه الوجع»[٣٠].

يبدو مما تقدم أن ابن الجزار يشك أحيانًا في بعض الوصفات العلاجية فهو إما يرفضه أو لا ينصح به، أو يبدو حياديًا. وإذا كان الدواء مجربًا أو جرّبه هو بنفسه أو كان من صنعه وتركيبه، فيقدمه بتفصيل، وينهي كلامه بإحدى الجمل التالية: «فإنه مجرب إن شاء الله» أو «إنه نافع إن شاء الله» أو «إنه مجرب جيد إن شاء الله».

مصدر الأدوية التي استعملها ابن الجزار

لا يخرج العلاج الذي يقدمه ابن الجزار إلى مرضاه عن الأعشاب والثمار مثل: الكافور، العنب بأنواعه المختلفة، والزبيب، والفستق، واللوز، والرمان، والسفرجل، والسمسم، والجزر والحمص، والأصماغ بأنواعها، والأرز والعدس، وماء الشعير، والصماق والسلق، والفلفل، والخس، والينسون والحلبة، والحلتيت، والعسل ومشتقاته، واللبن ومشتقاته، والجرجير، وأنواع كثيرة من النباتات والزهور والخشخاش، وزهر الآس، والنعنع والكمون. والزعتر. ومخ الإبل والأرانب، ولبن الكلاب، والسمن وأنواع الدهون، والشمع وشحم الطيور، وأنواع الطين، والطباشير، والباروق، ومرارة العجل، والقطران، والكبريت. . وغير ذلك من النباتات والثمار ومشتقاتها ومقطراتها.

وكان يدقق في الكيفية والتحضير والمقادير والأوزان مستعملاً الأوزان التالية[٣١]:

الحبة = ٠٦٨٩ر٠ جم.
القيراط = حبتان ونصف تقريبًا = ١٦٤٧ر٠ جم.

الدانق = سدس الدرهم تقريبًا = ٥١٤٣ر٠ جم.
الدرهم = ٨٩٨٠ر٣ جم.
المثقال = ٢٥ قيراطًا تقريبًا = ١١٩٧ر٤ جم.
الأوقية = ٠٣٩٠ر٣٣ جم.

الطبيعة والعادة

يبين ابن الجزار طبيعة الطفل الأصلية ويقدمها في أوصاف دقيقة متقابلة وخاصة من حيث الصفات الخلقية والنفسية التي جبل عليها أنواع الصبيان «قد نجد من الصبيان من يقبل الأدب قبولاً سهلاً، ونجد منهم من لا يقبل ذلك، وكذلك نجد من الصبيان من لا يستحي، ونجد منهم من هو كثير الحياء، ونجد منهم من يعني بما يعلمه ويتعلمه، بحرص واجتهاد، ونجد من هو يمل التعليم ويبغضه.. وقد نرى من الصبيان محبًا للكذب، ونرى منهم محبًا للصدق، ويرى منهم اختلاف في الأخلاق ومضادة كثيرة بالطبع»[٣٢]. فالأطفال يولدون بمثل هذه الصفات فهي تنشأ معهم فطرية بدون تعلم ولا دربة.

ثم يتساءل ابن الجزار: «ويحبذ في أن يؤخذ الأطفال بالأدب منذ الصغر، وأنت ترى مثل هذا الطبع من غير تعليم ولا تأديب، أفترى الأدب ينقل الطبع المذموم إلى الطبع المحمود؟» وبعد أن يعترف ابن الجزار بطبيعة الأطفال التي جبلوا عليها، فإنه يؤكد بأن الطبع المذموم سببه الإهمال الناتج من التعود على الأشياء القبيحة والميل إلى الطبيعة المذمومة التي لعلها ليست في الغريزة، «وإن أخذ في الأدب بعد غلبة تلك الأشياء عسر انتقاله ولم يستطع مفارقة ما اعتاده في الصبا»[٣٣].

لذلك إن أحسن وسيلة هي أن يؤدب الصبيان وهم صغار، «لأنهم ليس لهم عزيمة تصرفهم لما يؤمرون به من المذاهب الجميلة والأفعال الحميدة، والطرائق المثلى إذا لم تغلب عليهم بعد عادة رديئة تمنعهم من اتباع ما يراد بهم من ذلك. فمن عود ابنه الأدب والأفعال الحميدة والمذاهب الجميلة في الصغر حاز بذلك الفضيلة ونال المحبة

والكرامة وبلغ غاية السعادة. ومن ترك فعل ذلك وتخلى عن العناية به أداه ذلك إلى عظيم النقص والخساسة. . ». ومن ترك ذلك وأراد استدراك ما فات «فتحصل له الندامة التي هي ثمرة الخطأ»[٣٤].

ويفصّل لنا ابن الجزار أهمية تعويد الطفل العادات الحسنة منذ الصبا. فإذا ما ترك لغرائزه فإنها تتمكن في نفسه ويصعب بعد ذلك قلعها، لأن الإنسان إلى «العادة أميل وعليها أحرص وبها أشد تمسكًا»، حيث إن الإنسان إذا تعود على ما في طبيعته استحال اقتلاعه منها، أي إذا اتفقت العادة والطبيعة استحكمتا وتمكنتا مبلغًا قويًّا. «وكذلك فعل العادة في الأشياء المحسوسة الفاضلة، فإن رأيت صبيًّا فيه طبيعة جيدة وعادته صالحة فإنه لا تفارقه الخصال المحمودة الشريفة، لأنه طبع عليها من جهتين قويتين»، وكذلك الخصال المذمومة الدنيئة إذا طبع عليها من الجهتين أي العادة والطبيعة. إذن فلابد من رعاية الطفل وتأديبه منذ الصغر بدون تراخ وقبل أن يفوته الأوان ولا ينفع بعد ذلك الندم.

وقد اعتبر ابن الجزار تربية الأطفال والعناية بهم في الصغر هو الصواب والأصل. «وكأن الأشياء لتنبؤ على الأصول»، والصواب تربية الطفل وتأديبه، فإن كانت طبيعته حسنة فإن تأديبه يكون سهلاً «وذلك أن المدح والذم يبلغان منه عند الإحسان أو الإساءة ما لا تبلغه العقوبة من غيره». وإن كان الصبي طبيعته مذمومة (كقلة الحياء، المستخف للكرامة، قليل الألفة، المحب للكذب. .) عسر تأديبه ولا بد لمن كان كذلك من تخويف وإرهاب عند الإساءة، ثم يحقق ذلك بالضرب إذا لم ينجح التخويف.

وينتقل ابن الجزار بعد ذلك إلى الإلحاح على أن نتعهد الصبي على كلامه وجلوسه بين الناس، وحركته ونومه وقيامه ومطعمه ومشربه. «ويلزم في جميع ذلك ما ألزمه العقلاء أنفسهم حتى صاروا وأفعالهم طبيعة من طبائعهم». وهكذا يتوج ابن الجزار كتابه التربوي **سياسة الصبيان وتدبيرهم** بالإلحاح على وقاية الصبيان وحمايتهم من الناحية الجسمية والسلوكية حتى ينشأوا في رعاية وسلامة تامة وصحة دائمة.

التعليقات

(١) **محمد بن سحنون** التنوخي (ت ٢٥٦هـ/ ٨٧٠م) ابن سحنون بن سعيد قاضي القيروان وصاحب أهم مؤلف في الفقه المالكي **المدونة**، كتابه آداب المعلمين، نشره حسن حسني عبدالوهاب في ١٩٣١م بتونس.

(٢) **سياسة الصبيان وتدبيرهم**، تحقيق محمد الحبيب الهيلة، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٦٨م. بتونس.

(٣) راجع : **Casiri,** *Biblioteca Arabica-Hispana Escurialensis*. Madrid, 1760-70, El-Alhozar Al-caruni, p. 290.

وتذكره بعض المصادر «الجزار»، وفي بعض كتبه يعرف بكنيته فقط.

(٤) هذا التاريخ قد رجحه حسن حسني عبدالوهاب في كتابه **ورقات**، حيث لم يعثر على تاريخ ولادته ولا تاريخ وفاته في المصادر التي أوردت ترجمات لابن الجزار.

(٥) انظر أطروحة إسماعيل بودريه التي قدمها لجامعة الجزائر سنة ١٩٥٢م لنيل شهادة الدكتوراه.

(٦) القاضي النعمان: هو النعمان بن محمد بن منصور من أشهر قضاة العبيديين، انتقل إلى مصر مع المعز، ومات سنة ٣٦٣هـ/ ٩٧٤م، الزركلي، **الأعلام**، ٩ : ٨ (ط ٢) دمشق، ١٩٥٤ ـ ١٩٥٩م ، ١٠ مجلدات.

(٧) المثقال: ٢٥ قيراطًا تقريبًا أي ١١٩٧ر٤ جرام.

(٨) ابن جلجل سليمان بن حسان، **طبقات الأطباء والحكماء**، تحقيق فؤادالسيد، القاهرة، ١٩٥٥م، جـ ١ ، ص ٩٠ .

(٩) المالكي. **رياض النفوس**، مخطوط باريس، ورقة ١٠١ ب.

(١٠) انظر: حسن حسني عبدالوهاب. **بساط العقيق**، ط ٢ ، تونس، ١٩٧٠م، ص ٣٨ .

(١١) ابن أبي أصيبعة، **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، بيروت: دار الفكر، ١٩٥٧م، مجلدان.

(١٢) حسن حسني عبدالوهاب، **ورقات عن الحضارة العربية بإفريقية التونسية**، مجلدان، تونس: مطبعة المنار، ١٩٦٥ ـ ١٩٦٧م.

(١٣) ابن حيان، **المقتبس في أخبار بلد الأندلس**، تحقيق الحجي، بيروت: دار الثقافة، ١٩٦٥م، ص ٣٦ .

(١٤) انظر الترجمة التي قام بها فانيون في كتابه:

Fagnan, *Extraits relatif au Maghreb,* Alger, 1934,pp. 127-129.

(١٥) انظر بروكلمان: ١ : ٢٣٨

Carl Brockelman, *Geschichte der Arabischer Litteratur,* 2e ed., Leiden: Brill, 1937-1944; 2vol., 3vol de supplements.

(١٦) راجع بروكلمان: ١/٢٣٨ .

(١٧) انظر: ابن سينا (الحسين)، **القانون**، ط ١ ، روما، ١٥٩٣م، جـ ١ ، ص ص ٧٥ ـ ٧٩ .

(١٨) الميسون من الصبيان الحسن الوجه والقد.

(١٩) ابن الجزار، **سياسة الصبيان وتدبيرهم**، ص ٥٩ .
(٢٠) وفي هذا السياق تشير أحاديث نبوية كثيرة إلى أهمية وضرورة اختيار الزوجة الصالحة .
(٢١) ابن الجزار، **سياسة الصبيان**، ص ٧٥ .
(٢٢) ابن الجزار، **سياسة الصبيان**، ص ص ٧٣ ـ ٧٤ .
(٢٣) ابن الجزار، **سياسة الصبيان**، ص ٩٨ .
(٢٤) ابن الجزار، **سياسة الصبيان**، ص ص ٨١ ـ ٨٥ .
(٢٥) ابن الجزار، **سياسة الصبيان**، ص ٦٤ .
(٢٦) ابن الجزار، **سياسة الصبيان**، ص ص ٦٢ ـ ٦٩ .
(٢٧) شملت أمراض الأطفال وأعراضها وعلاجها ١٤ بابًا، من السابع إلى العشرين من كتاب **سياسة الصبيان**.
(٢٨) السعفة: قروح صغيرة تفترش في الرأس وفي الوجه يحدث منها أكال شديد وحكة دائمة وباللاتينية impetere والربة مثل السعفة وتمتاز عنها بظهور قشور فوقها وباللاتينية Forus .
(٢٩) راجع باب «في القروح العارضة في أفواه الصبيان»، ص ١١٠ .
(٣٠) ابن الجزار، **سياسة الصبيان**، ص ٩٨ .
(٣١) راجع: أطروحة بودريه، ص ٣٥ .
(٣٢) ابن الجزار، **سياسة الصبيان**، ص ١٣٤ .
(٣٣) ابن الجزار، **سياسة الصبيان**، ص ١٧٣ .
(٣٤) ابن الجزار، **سياسة الصبيان**، ص ١٣٦ .

المراجع العربية

ابن أبي أصيبعة. **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**. بيروت: دار الفكر، ١٩٥٧م (مجلدان).

ابن الجزار القيرواني. **سياسة الصبيان وتدبيرهم**، تحقيق محمد الحبيب الهيلة. تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٦٨م.

ابن جلجل، سليمان بن حسان. **طبقات الأطباء والحكماء**، تحقيق فؤاد السيد. القاهرة، ١٩٥٥م.

ابن حيان بن خلف بن حسين بن حيان (أبومروان بن حيان القرطبي). **المقتبس في أخبار بلد الأندلس**، تحقيق الحجي. بيروت: دار الثقافة، ١٩٦٥م.

ابن سحنون التنوخي، محمد. **آداب المعلمين**. تحقيق حسن حسني عبدالوهاب. تونس: مطبعة المنار، ١٩٣١م.

ابن سينا، الحسين. **القانون**. ط ١، روما، ١٥٩٣م.

عبدالوهاب، حسن حسني. **بساط العقيق**. ط ٢، تونس: مطبعة المنار، ١٩٧٠م.

ـــــــ . ورقات عن الحضارة العربية بإفريقية التونسية. تونس: مطبعة المنار، ١٩٦٥م و١٩٦٧م.

المالكي، أبوبكر. رياض النفوس. مخطوط باريس، ورقة ١٠١ ب.

المراجع الأجنبية

Bouderba, Ismail. Contribution a l'étude de la médecine arabe en Tunisie au Xe siécle a travers "Tibb al-masayih" d'Ibn-Gazzar. Alger, 1952,

Brockelman, C. *Geschichte der Arabischer litteratur,* 2e ed. Leiden: Brill, 1937-1944, 2 vol. + 3 vol. de supplements.

Casiri, *Biblioteca Arabica- Hispana Escurialensis,* Madrid, 1760.

Fagnan, *Extraits inédits relatif au Maghreb.* Alger, 1934.

Health Education in Ibn Al-Jazzār's Book *Policy and Administration of Children's Growth*

Ali Mohammed Driss
Assistant Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Ibn Al-Jazzar's book *Policy and Administration of Children's Growth* was the outcome of a period of a great scientific activity during the fourth century A.H. and a cornerstone of the curriculum followed by Tunisia since Ibn Saḥnūn.

Ibn Al-Jazzār's book, the first of its kind, gave us the basic health guidelines for the supervision of children and their security. The book is also concerned with widespread diseases of children and the various methods of curing them to protect the health of children.

According to Ibn Al-Jazzār, children's education starts before birth, i.e. at the time of selecting the woud-be-mother. He described the mother's milk and the types of disease that she may encounter. Then he went on to describe and enumerate some twenty-six children's diseases, their symptoms, and the type of medication necessary to cure them.

Finally, Ibn Al-Jazzār considered the question of nurture versus nature and recommends the importance of developing good habits in children.

القسم الإنجليزي

Arabic Section

برنامج محو أمية وظيفي مقترح لتطوير برامج محو الأمية النسوية في المملكة العربية السعودية

عبدالعزيز بن عبدالله السنبل

أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر المساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

تعتبر مشكلة عدم ملاءمة ومناسبة مناهج محو الأمية للحاجات الحقيقية للمتعلمات والمجتمع من أهم العقبات التي تواجه جهود التنمية وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية، وكمحاولة لعلاج هذه المشكلة تهدف هذه الدراسة لتقصي مدى أهمية ومناسبة برنامج محو أمية وظيفي مقترح لتطوير برامج محو الأمية الأبجدية المعمول بها حاليًا. وهذه الدراسة منطلقة من إيمان الباحث بأن برامج محو الأمية الناجحة تتطلب تخطيطًا منظمًا ودقيقًا، ولا بد لهذا التخطيط المنظم والدقيق أن يبدأ بعملية تحديد أهداف مناسبة وواضحة نرجو تحقيقها عند تطبيق البرنامج. وعلى هذا فإن بؤرة الحديث في هذا البحث هي تحديد أهداف تعليمية مناسبة تهدف إلى ربط برامج محو الأمية بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية. والهدف الثاني من هذا البحث هو تحديد الأهداف التي تم تحقيقها فعلاً في البرامج المعمول بها حاليًا.

ولقد شارك في هذا البحث ٢٠٨ أساتذة جامعيين، ٣٣٧ مدرسة من مدرسات محو الأمية و٣٥٦ طالبة من المنخرطات في برامج محو الأمية. وكانت إجابتهم الأساس الذي تم عليه عملية وضع الاقتراحات والتوصيات المتعلقة بعملية تطوير برامج محو الأمية وتطبيق البرنامج المقترح.

Notes

(1) **Aisha M. Almana,** "Economic Development and Its Impact on the Status of Women in Saudi Arabia," unpublished Ph.D. Dissertation, University of Colorado, 1981, p. 156.

(2) **Hassan, D. Algurashi,** "Proposed Goals for Adult Basic Education Programs in the Western Province of Saudi Arabia as Perceived by Teachers and Administrators," Unpublished Ed.D. Dissertation, University of Northern Colorado, Greeley, 1982, pp. 1-11.

(3) **UNESCO.** *Educational Goals.* Paris, France, 1980, pp. 1-70.

(4) **Mohammed Abdulah Hammad,** "The Educational System and Planning for Manpower Development in Saudi Arabia," Unpublished Ph.D. Dissertation, Indiana University, 1973.

(5) **Abdulaziz A. Alsunbul,** "The Goals of Women's Literacy Education in Saudi Arabia as Perceived by Saudi Arabian University Professors, Female Literacy Teachers, and Female Adult Learners," Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Nebraska-Lincoln, 1984,pp.29-38.

(6) **General Presidency of Girls Education.** "A Statistical Report", distributed by the Literacy Education Division Riyadh, Saudi Arabia 1402-03 (1982-83), pp. 3-4.

(7) **Syed Muhammad Al-Attas,** (Ed.) *Aims and Objectives of Islamic Education.* (Hodder and Stought, 1974), p. 23.

(8) **John L. Elias,** and **Sharon B. Merriam,** *Philosophical Foundations of Adult Education* (Krieger Publishing Co., 1980), pp. 1-170.

(9) **Saylor Calen, William Alexander** and **Arthur Lewis.** *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning,* 4th ed. (Holt, Rinehart and Winston, 1981), pp. 157-95.

(10) **Omar Mustaffa Kedah,** "The Development and Situation of Illiteracy in the Arab States," *Literacy Discussion,* 8 (3), Autumn 1977, p. 14.

(11) **Daniel L. Obrien,** "Strategies for Change in Adult Education to Prevent Adult Attribution," Unpublished Ed.D. Dissertation, University of Northern Colorado, Greeley, 1977, p. 89.

for improvement and encouragement when they become frustrated. They need opportunities to experience success in order to develop what Glasser (1965) referred to as a "success identity."[11] Moreover, it is recommended that teachers should stress regular attendance and completion of assignments.

15. Traditional teaching methods (e.g., lecturing) that ignore the value of learners' active participation should not be overemphasized. Instead, it is recommended that these traditional methods should be utilized in conjunction with more interactive methods of teaching (e.g., discussion groups, buzz groups, demonstrations, problem solving, etc.). These interactive and most spontaneous and natural ways of learning reduce the hearing and visual problems involved in adult learning, improve learners' communicaion and human relation skills, and assist learners to acquire higher intellectual skills of comprehending, integrating, synthesizing, evaluating, and applying. Moreover, these interactive methods of learning promote group cohesiveness, promote the application of the androgogical principles, and above all are more compatible with learners' self-concept, learners' potential, field dependent cognitive style, and the democratic and humanistic educational values adhered to by adult educators.

16. It is recommended that a multimedia approach of teaching should be stressed, involving the use of booklets, charts, pictures, maps, films, recordings, diagrams, realia, etc. The value of the multi-media approach is that it caters to the needs of learners who might have different cognitive learning preferences (auditory or visual).

17. The current rigid testing practice should be eliminated. In lieu of this practice, an alternative strategy that stresses schools attendance, class participation, homework assignment completion, and informal tests (e.g., oral, take-home, or just one final exam.) should be adopted. This change in testing strategy should minimize high student dropout rates.

18. A reasonable-sized library containing simplified religious, governmental policies, health, history, geography, and other books should be established in every literacy center.

19. The General Presidency of Girls' Education should provide newly enrolled semiliterate female adults with a free, easy-to-read magazine that addresses national news, health concerns, and community and women's concerns.

educational system, particularly in the literacy system, it is recommended that a counseling and guidance division operated by a qualified counselor should be established in every literacy council. The function of this division would be to assist learners to overcome problems related to a fear of learning, academic achievement, attrition, teacher-learner conflict, emotional problems, program adjustment, finances, family planning, time management, marriage, divorce, children, etc.

9. Special tutorial services should be made available for female adult learners who might have learning problems.

10. Special arrangements should be made to familiarize learners with their community health agencies, banking institutions exclusively for women, public libraries, public TV and radio stations, recreational and physical fitness centers, commercial centers, and industrial centers.

11. It is recommended that TV and radio stations should allocate daily time spots of at least an hour to air literacy lessons and other topics relevant to the proposed goals.

12. Special short weekend seminars that address religious, health, home management, civic literacy, family planning, and other functional literacy themes should be conducted on a continuous basis in every literacy center in order to accommodate the needs of those illiterates who for some reason are unable to attend literacy programs during the week.

13. It is recommended that the literacy program's extracurricular activities should be expanded. In expanding these activities, it must be taken into account that activities should be geared as closely as possible to the achievement of proposed goals. Recommended extracurricular activities would include Koranic interpretation clubs, stitching and tailoring clubs, child care clubs, cooking clubs, drawing clubs, health care clubs, Arabic poetry clubs, etc. Other activities could be added or varied as dictated by students' needs and interests.

14. It is recommended that teachers should be warm and friendly, and also aware that many people attending adult education classes are timid and sensitive about their lack of learning, especially in basic areas. These adults need praise

3. A permanent female higher literacy council which would function under the jurisdiction of the General Presidency of Girls' Education must be officially established through a government legislative act. This council would include appointed literacy experts, curriculum experts, religious experts, home economists, psychologists, sociologists, scientists, language experts, and literacy teachers. The function of this council would be to legislate curriculum changes, supervise literacy programs, and undertake needed literacy research.

4. In addition to the female higher literacy council, it is recommended that a committee including two literacy teachers, two administrators, two female literacy teachers, and two literacy learners should be established in every evening literacy center. These program-based committees might be a useful mechanism for communicating the opinions, problems, and concerns of the groups represented to the female higher literacy council.

5. The practice of housing literacy programs in elementary school buildings should be eliminated since elementary school arrangements, furniture, facilities, and equipment are not conducive to adult psychology and learning. Instead, it is recommended that special literacy centers should be established in every town, village, and nomadic settlement (*hijrah*). These literacy centers should be designed to promote physical and psychological comfort.

6. Since the success of this new functional literacy program will ultimately depend on teachers' and administrators' performances, it is recommended that intensified efforts should be made on staff training and development. It is the author's thesis that without a strong understanding of the rationale for adopting this new functional literacy program, and without the dedication of the staff to program goals as well as the knowledge of how to implement them, the program is destined to fail.

7. Theory Y type administrative behavior that emphasizes trust, openness, cooperation, collaboration, collective planning, delegation, distant supervision, and positive communication should, in general, govern administrators' and teachers' relationships. These administrative behaviors would most likely boost teachers' morale and satisfaction which, in turn, may improve teachers' productivity.

8. Since counseling and guidance is a neglected area in the Saudi Arabian

fessors' perceptions concerning the goals of female literacy education. This conclusion implies that Saudi Arabian literary and scientific professors tend to behave similarly in educational policy-setting situations.

9. Female university professors are more willing to accept educational reforms, changes, and innovations than male university professors are. This implies that the current policy of the General Presidency of Girls' Education of appointing male university professors as policy and curriculum advisors may not be appropriate since the perception of male professors concerning literacy goals are quite deviant from learners' and teachers' perceptions. A more healthy policy then, would be to appoint female university professors as advisors since their stand on all proposed goals coincides more closely with perceptions held by teachers and learners.

Recommended Strategy for Implementing the Proposed Program

This section is concerned with proposing a strategy for expanding the program and implementing proposed goals.

1. The first step in implementing the proposed program requires an entire revision of all currently utilized textbooks in order to integrate all 10 accepted proposed goals into the revised curriculum. To achieve this goal of integrating proposed goals into the curriculum, a representative committee of Saudi and non-Saudi women functioning under the jurisdiction of the General Presidency of Girls' Education should be formed immediately in order to plan a strategy for integrating the proposed goals into the literacy curriculum. This committee should include literacy experts, curriculum experts, psychologists, sociologists, religious experts, physicians, Arabic language experts, scientific-oriented professors, literacy teachers, and textbook authors.

2. Since 10 of the proposed goals are perceived important to consider in expanding the female literacy program it is recommended that the General Presidency of Girls' Education should integrate them into the general literacy goal statements. Such integration would signify a commitment on the part of the General Presidency of Girls' Education to provide all human and nonhuman means to accomplish these goals.

1. Survey respondents were willing and ready to accept the religious, basic literacy, survival, health, home management, communication and human relations, social integration, civic literacy, continuing education, and intellectual goals as a basis and a guideline for expanding the female literacy program.

2. In light of rank ordering results one can conclude that survey respondents agree on continuing the policy of the General Presidency of Girls' Education that focuses on the traditional, religious, basic literacy, and health goals.

3. Survey respondents, especially in the western and central regions, were dissatisfied with the current attention given to implement proposed goals. This implies that female education departments, especially in the central and western regions, should investigate the reasons why their programs failed to achieve these goals.

4. Eastern region respondents are more willing to accept the proposed goals than respondents from the central and western regions. The implication of this conclusion is that the eastern region is perhaps the most appropriate region for implementing the first trial functional literacy program merely because such a program, as data indicates, would receive wider acceptance from this area's learners, teachers, and university professors.

5. There is a lack of conflict among urban, rural and nomadic adult learners concerning the importance of proposed goals. The implication of this conclusion is that a unified functional literacy program would be appropriate to meet the needs of all urban, rural, and nomadic adult learners.

6. There is a lack of conflict between teachers and learners concerning the importance of proposed goals.

7. There is a conflict between Saudi and non-Saudi literacy teachers concerning the importance of proposed goals. This conclusion implies that perhaps intensive adult education training programs and exposure to the concept of functional literacy would narrow the gap between the two groups' perceptions, and thus minimize the occurrence of conflict among literacy teachers.

8. There is no conflict between literary-oriented and scientific-oriented pro-

gradually sweeping feminist movement in the Arab world, the high urbanization, industrialization in the eastern region, non-Saudi teachers previous learning experiences in their home countries, and their vested interest (financial wise) in seeing the literacy program expanded probably have contributed to the exertion of these significant differences between or among respondents.

Likewise, data showed that position and region were significant variables affecting how respondents perceived the current fulfillment level of proposed goals. Specifically, female literacy teachers and learners consistently assigned significantly higher implementation ratings to all proposed goals than university professors did. And eastern region respondents assigned significantly higher implementation ratings for 10 goals than did central and western region respondents. Literacy teachers' and learners' clearer understanding about program content, classroom activities, extracurricular activities, and their vested interest in the continuation of the literacy program probably influenced them to place significantly high implementation ratings on all goals than university professors. The fact that eastern region teachers had higher level credentials, more teaching experiences, attended more adult training programs, and mainly taught in literacy programs because they enjoy teaching adults probably made them more qualified and interested than teachers from the other two regions to impart more knowledge, skills, and attitude to literacy learners. The second explanation for these significant differences, on the part of eastern region respondents, proceeds on the assumptions that eastern region literacy programs perhaps have more facilities, equipment, supplies, enjoy lower teacher-student ratios, and receive greater attention from district personnel, supervisors and inspectors, which collectively might have facilitated and improved goal attainment level in this region.

Last, data indicated that social affiliation and academic orientation exerted no significant impact on respondents' perceptions concerning the importance of goals.

Conclusions and Implications

The major conclusions and implications of this study are highlighted in this section.

With respect to goal current fulfillment level, findings showed that respondents downgraded the current fulfillment level of all proposed goals (see Table 4). The response of the 555 subjects who responded to the second part of the questionnaire (their perceptions about goals current fulfillment level) showed that all goals, even the religious, basic literacy, and health goals which are supposed to be the focus of the current program, have not been fully implemented.

Table 4. Perceptions of University Professors, Female Literacy Teachers, and Female Adult Learners Concerning the Attainment Level of the Proposed Goals (N= 555)

Goal scale	University professors (N = 115)			Literacy teachers (N = 231)			Literacy learners (N = 209)		
	Mean	*SD*	*Rank*	*Mean*	*SD*	*Rank*	*Mean*	*SD*	*Rank*
Religious	2.93	.84	1	3.75	.82	1	3.92	.78	1
Literacy	2.78	.78	2	3.72	.77	2	3.71	.72	2
Survival	2.10	.98	9	2.99	1.16	8	3.08	1.07	6
Health	2.32	.83	4	3.57	.85	3	3.59	.85	3
Home management	2.16	.77	7	2.54	.99	10	2.57	1.03	10
Employment	1.98	.80	10	2.27	1.11	11	2.31	1.16	11
Communications and human relations	2.21	.74	6	3.32	.77	4	3.33	.75	4
Social integration	2.42	.67	3	3.22	.82	5	3.23	.83	5
Civic literacy	2.27	.73	5	3.06	.94	6	3.01	.94	8
Continuing education	2.15	.73	8	3.01	.82	7	3.06	.87	7
Intellectual	1.93	.72	11	2.75	.77	9	2.77	.88	9
Recreation	1.93	.76	12	2.10	.93	12	2.24	1.07	12

Hypotheses testing results showed that position, gender, region, and nationality were found significantly operating variables affecting respondents' perceptions, regarding the importance of proposed goals. Specifically, female literacy teachers and learners assigned significantly higher importance ratings to all proposed goals than did university professors. Female university professors gave higher importance ratings to nine goals than did male professors. Eastern region respondents assigned significantly higher importance to all proposed goals than did central and western respondents. And non-Saudi teachers assigned higher importance ratings to eight goals than did Saudi teachers. The long history of sex segregation, Arabic conservatism, university professor intellectual orientation as opposed to teachers' and learners' practical orientation, female university professors' closer contact with female population, female professors' enthusi-

tion program. These 10 goals were the religious, health, basic literacy, communication and human relations, survival, home management, continuing education, social integration, civic literacy, and intellectual goals. These 10 goals, in most cases, enjoyed high mean importance and low within-group variations. Respondents were also in good agreement regarding prioritizing proposed goals as above ordered. Table 3, although present findings are based only on one investigated variable (position), gives an insight as to how respondents perceive the importance of proposed goals.

Table 3. Perceptions of University Professors, Literacy Teachers and Female Adult Learners Concerning the Importance of the Proposed Goals (N = 901)

Goal scale	University professors (N = 208)			Literacy teachers (N = 337)			Literacy learners (N = 356)		
	Mean	SD	Rank	Mean	SD	Rank	Mean	SD	Rank
Religious	4.43	.56	1	4.56	.51	2	4.69	.44	1
Literacy	4.19	.72	3	4.50	.55	3	4.52	.55	3
Survival	4.01	.86	6	4.36	.79	5	4.43	.75	4
Health	4.35	.58	2	4.59	.49	1	4.57	.59	2
Home management	4.10	.61	4	4.34	.66	7	4.34	.73	7
Employment	3..39	.93	12	3.96	.89	11	3.92	1.05	11
Communications and human relations	3.95	.71	7	4.39	.58	4	4.42	.61	5
Social integration	3.84	.79	9	4.30	.65	8	4.34	.74	8
Civic literacy	3.85	.84	8	4.23	.70	9	4.31	.80	9
Continuing education	4.09	.67	5	4.34	.63	6	4.34	.72	6
Intellectual	3.76	.80	10	4.07	.69	10	4.10	.87	10
Recreation	3.47	1.02	11	3.70	.90	12	3.86	1.01	12

Only two goals (e.g., employment and recreation) were not fully accepted or supported as important goals to consider in expanding the female literacy program. Six of the lowest and most controversial 14 subgoals were classified under the employment and recreation goal categories. Arabic conservative culture that rejects female employment probably accounted for the rejection of the employment goal category. Differences in recreational orientation among respondents due to differences in age, gender, educational level, and life experience, probably accounted for high variation in respondents' perceptions regarding the tance of the recreation goal category.

homogeneous and measure some kind of common construct (functional literacy). The instrument included a background information sheet and a total of 12 goal scales. Each goal scale was further delineated by dividing it into smaller subgoals. All in all, the instrument had 72 subgoals. All goals and subgoals were derived from a thorough review of the philosophical (e.g., the goals of education in light of western and Islamic philosophies) and the practical (e.g., the goals of adult education in the United States, Arab region, African countries, Asian countries, and South America) literature[7-10].

Respondents were basically asked to do three tasks. First, respondents were asked to fill out the background information sheet; second, to rate the importance of each subgoal on a scale of 5, 5 being extremely important and 1 extremely unimportant; and third, to rate the current fulfillment level of each subgoal on a scale of 5, 5 being extremely implemented and 1 being extremely unimplemented.

Procedures

When all data were collected, they were coded, tabulated, and analyzed utilizing the available computer facilities at the University of Nebraska-Lincoln. Cornback alpha test was computed to test instrument reliability. Descriptive statistics (mean and standard deviation) were computed to determine how respondents perceived the importance and current fulfillment level of all proposed goals. Goals having a mean value between 3.75 and 5.00 and below 1.00 SD were accepted as important goals to consider in expanding the literacy program. This statistical procedure was identically followed in analyzing respondents' perceptions regarding goals' current fulfillment level.

Moreover, T-tests or analysis of variance (ANOVA) tests (.05), depending on number of groups in each analysis, were computed to test whether or not independent variables employed in this study have a significant impact on respondents' perceptions concerning the importance and/or fulfillment level of proposed goals. When significant differences were detected among groups, the Scheffe test was computed to determine which group differed significantly from any group(s).

Results and Discussion

Findings indicated that 10 of the 12 proposed goals were, in general, considered important and acceptable goals for expanding the female literacy educa-

survival, health, home management, vocational, communications and human relations, social integration, civic, continuing education, intellectual, and recreational needs which in turn would tie the literacy program in with socio-economic, political, and technological development of the country. Moreover, this study attempts to evaluate the current fulfillment level of proposed goals.

Questions and Hypotheses

Basically, this study sought to answer eight research questions and to test eight null hypotheses that were advanced from the research questions. Specifically, the research questions sought to find answers as to how respondents from various regions (e.g., central, western, eastern), positions (e.g. university professors, literacy teachers and adult learners), social affiliations (e.g., urban, rural and nomadic), nationalities (e.g., Saudi, non-Saudi), academic orientations, (e.g., literary, scientific;, and gender (e.g., male university professors, female university professors), perceive the importance of the 12 proposed goals. Only two independent variables (position and religion) were investigated as to how they might influence respondents' perceptions regarding the current fulfillment level of the proposed goals. With respect to the eight null hypotheses, they were advanced to test whether or not independent variables (e.g., position, region, social affiliation, nationality, academic interest, university professors' gender) utilized in this study have a significant impact on respondents' perceptions regarding the importance and/or fulfillment level of the proposed goals. It was hypothesized that all employed variables had no significant impact on respondents' perceptions.

Method

A total of 208 randomly selected male and female university professors, 337 literacy teachers, and 356 female adult learners from the central, western, and eastern regions of Saudi Arabia participated in this study. College deans and directors of women education departments have assisted in data collection which stretched from May 1984 until the middle of July 1984.

A thoroughly pilot-tested (N=32), valid and highly reliable instrument (questionnaire) was utilized for data collection. Instrument overall internal consistency reliability was .96 which implies that scale items overall appear to be

Table 2. The Distribution of Female Learners, Classrooms, Teachers, and Administrators in each School District for the Year 1402-1403 (1982/1983)(6)

District	Combating Stage*				Follow-up Stage*				Total class-Class-rooms	Total learn Learn-ers	Staff		
	Class-rooms	Learn-ers	Class-rooms	Learn-ers	Class-rooms	Learn-ers	Class-rooms	Learn-ers			Teach-ers	Adminis-trators	Total
Riyadh city	122	2206	112	2056	78	1208	57	743	369	6217	360	87	447
Riyadh district	159	1591	149	2472	114	947	88	681	510	4691	476	54	530
Jeddah	212	4047	168	2990	132	2120	94	1276	606	10,433	598	82	680
Mecca	56	1100	47	880	42	638	32	408	177	3026	178	38	216
Taif	44	815	35	668	25	336	21	317	124	2166	145	18	163
Medina	56	1232	53	1006	32	530	24	341	165	3703	253	--	253
Tabuk	22	465	21	367	5	93	4	65	52	990	69	--	69
Jizan	99	1448	82	1115	67	549	47	437	295	3549	248	42	290
Al Baha	31	691	24	362	18	226	9	87	83	1366	83	--	83
Hayel	38	663	39	308	24	215	23	135	124	1321	132	5	137
Al Shamal	39	526	29	464	20	194	15	123	103	1307	107	14	121
Al Jouf	18	206	17	193	11	102	9	64	55	565	55	3	58
Al Qasseem	96	1062	90	619	60	390	58	302	304	2373	299	7	306
Aseer	97	1260	97	1064	113	543	46	301	353	3168	298	16	314
Najran	44	675	36	273	26	262	19	151	125	1361	129	13	142
Eastern Province	115	1784	104	1641	82	1121	61	798	362	5343	479	62	541
Al Ahsa	90	1494	77	1137	68	739	54	519	289	3889	274	74	348
Hafer Al Batin	14	262	23	304	14	114	8	48	64	728	67	8	75
Total	1357	21,527	1205	16,919	931	10,357	667	6800	4160	55,602	4250	523	4773

* *The Saudi Arabian literacy education program is divided into two stages, a combatting stage and a follow-up stage. The duration for each stage is two years. Upon* successful completion of both stages, the adult learner is awarded the elementary school equivalency diploma and is awarded SR. 500 which is equivalent to U.S. $150. Up until 1982-83 statistics show that a total of 28,459 completed the program.

highly-trained and well-qualified Saudi Arabian women educators, all these responsibilities were delegated to male personnel who, due to sex segregation, are not allowed to step into the female literacy center or even to secure direct contact with female literacy administrators or teachers.

Table 1. Saudi Arabian Illiteracy by Region and Sex (%)

Sex	North	Central	West	South	East	Total
Male	67	44	49	64	43	52
Female	92	76	77	95	67	81

Source: Almana[1]

In 1392 H (1974) the Female Literacy Division opened 47 literacy classrooms in major urban areas. As time passed, a large network of female literacy programs have spread with almost equal proportion throughout the kingdom. Available statistics show that at the present time a total of 4250 literacy teachers, mainly non-Saudis, are involved in teaching 55,602 female illiterates who are enrolled in all 18 district literacy centers (see Table 2). The available statistics also show that the highest quantitative development in literacy effort occurred during the last 10 years.

Despite quantitative expansion, the female literacy program, like all educational systems in Saudi Arabia, suffers from various problems. Among the major problems confronting the female literacy program are the irrelevance of curriculum to learners and societal needs, lack of continuous planning, and lack of periodic evaluation. These concerns and problems have been explicitly voiced by a number of Saudi Arabian educators and researchers, and in a number of educational conferences held in Saudi Arabia and elsewhere[2-5].

Objectives

As a first step to remedy the irrelevance of literacy curriculum, this study attempts to propose selected goals for expanding the Saudi Arabian female literacy program from a mere limited religious and alphabetical program to a more functional oriented program that would satisfy learners' religious, basic literacy,

Educational Studies: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 3, pp. 11-25 (1986)

A Functional Literacy Program for Saudi Arabian Illiterate Women

Abdulaziz A. Al-Sunbul
Assistant Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Literacy program irrelevance to learners and societal real needs is a major problem confronting literacy and development efforts in Saudi Arabia. In an attempt to remedy this problem, this study investigates the appropriateness of an alternative functional literacy model that would complement the existing religious-alphabetical model. This study is based on the belief that an effective adult education program requires a thorough and systematic planning effort which logically begins with the identification of appropriate educational goals. The responses of 208 univesity professors, 337 literacy teachers, and 356 adult learners involved in this study were the basis for proposing necessary literacy policy changes. Moreover, in light of research findings and a thorough observation of current practices, numerous recommendations for implementing the proposed model and changes in delivery system were made.

Illiteracy has been a major impediment confronting all phases of development in the Saudi Arabian Society. Although this problem reigns unrivaled in all regions and among all subcultural groups (e.g., urban, rural, nomads), it is more evident among women, particularly old and middle-aged women in rural and nomadic areas (see Table 1). Recognizing the inherent potential danger of this problem, the General Presidency of Girls' Education (GPGE, founded in 1960) established a separate division called the Female Literacy Division that was assigned the authority and responsibilities of planning, organizing, inspecting, and coordinating all female literacy programs. Paradoxically, despite the availability of

الدافعية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالمدارس الحكومية السعودية : المشكلة أسبابها وحلولها

عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان

الأستاذ المساعد بمركز اللغات الأوروبية والترجمة ، كلية الآداب ،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية .

تبحث هذه المقالة بشكل عام في تأثير عامل الدافعية في عملية تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتشير المقالة بالتحديد إلى أن تدهور أو نقص الدافعية لدراسة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بين الطلاب السعوديين في تلك المدارس هو واحد من الأسباب الرئيسة التي يمكن أن يعزى إليه ضعف تحصيل الطلاب في تلك اللغة الأجنبية. ويؤكد كاتب المقالة على أن مكانة اللغة الأم، وطبيعة المجتمع السعودي، ونقص الوعي بالأهداف والحاجة لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المملكة، والخبرات غير السارة أثناء تعلم تلك اللغة في مدارس التعليم العام تقع ضمن الأسباب الهامة التي أدت إلى تدهور أو نقص الدافعية لتعلم هذه اللغة لدى الطلاب السعوديين في تلك المدارس.

وتستعرض المقالة بعد ذلك بعض الحلول للمشكلة المطروحة في هذا البحث. وذلك بعد أن صنفت الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بالدافعية ذات المدى الطويل، والدافعية ذات المدى القصير.

Conclusion

It is hoped that this paper has shed some light on the causes that are related to the problem of the decline or lack of motivation to study EFL in the Saudi public schools. Moreover, teachers, textbook writers, and curriculum planners of EFL for students in these schools are invited to further explore this problem and also to find more solutions for it than what has been proposed here.

Notes

(1) **C. Burstall,** "Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Recent Research", in *Language Teaching and Linguistics: Surveys,* edited by Valerie Kinsella, Cambridge, (Cambridge University Press, 1978), pp. 1-21.

(2) **E.A. Nida,** "Motivation in Second-Language Learning," *Language Learning,* vol. 7, no. 3 (1956), 11-16.

(3) **R.C. Gardner,** "Attitudes and Motivation: Their Role in Second Language Acquisition," in *Focus on the Learner Pragmatic Prespectives for the Language Teacher,* edited by J.W. Oller, Jr., and Jack C. Richards (Rowley, Mass.: Newbury House, 1973), p. 237.

(4) **W.E. Lambert, R.C. Gardner, H.C. Barik,** and **K. Tunstall,** "Attitudinal and Cognitive Aspects of Intensive Study of a Second Language," *Journal of Abnormal and Social Psychology,* vol. 66, no. 4 (1963), 358-69.

(5) **B. Spolsky,** "Attitudinal Aspects of Second Language Learning," *Language Learning,* vol. 19, no. 3 (1969), 271-83.

(6) **Y.M. Lukmani,** Motivation to Learn and Language Proficiency, *Language Learning,* vol. 22, no. 2 (1972), 261-75.

(7) **Abraham H. Maslow,** *Motivation and Personality* (New York: Harper and Row, 2nd edition, 1970).

(8) **R.C. Gardner** and **W.E. Lambert,** *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning* (Rowley, Mass.: Newbury House, 1972), p. 3.

(9) **J.B. Carroll,** "Research Problems Concerning the Teaching of Foreign or Second Language to Younger Children," in *Foreign Languages in Primary Education,* edited by H.H. Stern (Oxford University Press, 1967), p. 97.

(10) **Gardner,** op. cit., p. 3.

(11) **F.M. Grittner,** *Teaching Foreign Language* (New York: Harper and Row, 2nd edition, 1977), pp. 160-73.

(12) **Gardner,** op. cit.,

(13) **Gerturnd Meyer,** "Making the Foreign Language Program Visible to the Public: The Language Festival," in *Student Motivation and the Foreign Language Teacher,* edited by F.G. Grittner (Skokie, Illinois: National Textbook Company, 1978).

(14) **Wilga M. Rivers,** "Motivation in Bilingual Programs," *in Speaking in Many Tongues:* Essay in Foreign-Language Teaching, by Wilga M. Rivers (Rowley, Mass: Newbury House, 1976), 2nd edition, p. 100-108.

a clear connection between EFL tests at hand and the EFL material and skills taught to them in the classroom. Tests are forceful tools in shaping students' behavior because each student wants to do well in the tests; therefore, they serve as excellent incentives to achieve the goals and needs of a program and always keep the students aware of them.

The intention here is not to give an exhaustive list of suggestions and techniques to induce long-term motivation, but rather to give some examples of them.

Techniques for Stimulating Short-Term Motivation

The literature on foreign language learning is rich in ideas and techniques on how to raise short-term motivation; therefore, an attempt will be made here to summarize the general areas in which these ideas and techniques may fall.

1) **Tests and Grades**

Knowing the powerful effect of tests and grades on students' motivation, teachers may want to use easy tests and be generous with grades at the beginning of the language course. This should build up confidence in the students and rid them of their false belief that English is difficult. As the course proceeds, tests can increase in difficulty, and the teachers become more accurate in giving grades so that the students do not get wrong ideas.

2) **Material**

It should be carefully graded. It can be easy at the beginning, and then gain very gradually and smoothly in complexity.

3) **Audio-Visual Aids**

Films, pictures, records, language laboratories, etc. make foreign language learning pleasant, easier, and attractive.

4) ***Games and Dramatization***

Games, dramatization, and role playing can serve as tools to motivate students to learn the EFL material at hand.

5) **Exercises**

Exercises have to be communicative and pleasant and not only meaningful and mechanical(14).

more related goals, needs, and reasons from his students to reinforce their awareness of them.

2 - The teacher of the native language (Arabic) could be asked to make these students write a composition paper on the values of, and reasons for, learning English in Saudi Arabia.

3 - Successful students in English from higher classes in the school can be asked to demonstrate their ability in front of their fellow students who are learning English for the first time. The hope is that this activity will inspire these young learners and rid them of their false belief that English is a difficult subject to study.

4 - Parent's attitude is very important in shaping their children's attitude toward and motivation to learn an FL.(12) Meyer(13) offers a good suggestion to elicit a positive attitude from the parents toward the study of the FL. Meyer suggests setting up a festival for the foreign language program to share with the students' parents and local community its various outcomes in such a way that classifies the goal, needs, and scope of the program as well as the students' achievement. This will help in giving the society a clear picture of the educational role of the FL, and hence reduce their fear of its advent.

5 - EFL textbook writers and teachers in Saudi Arabia ought to choose EFL instructional materials that reflect the needs and goals of EFL in this country. They should also focus on the language skills which they believe to be most needed in the case of Saudi students. Thus the EFL goals and needs will always be clear from the instructional material and the emphasized skills. Normally, students will gear their behavior toward these goals and needs as long as they are kept aware of them.

6 - The same textbook writers should select topics and situations from the Saudi students' own culture and values in order to teach the foreign language elements. This will reassure the students and their society that learning a foreign language does not constitute a threat to their native culture and its language.

7 - The content of EFL tests should always signal, as much as possible, the goals and needs of learning English in Saudi Arabia. Students should always see

not the only factor behind their under-achievement in this FL, yet it plays a major role in this regard.

Short-Term and Long-Term Motivation

Before any attempt is made to propose a solution for the problem of low EFL motivation in the Saudi public schools, motivation will be classified into two categories: long-term and short-term motivation. This dichotomy will help in facilitating the discussion of the suggested solutions.

Long-Term Motivation

It is the one that results from the learner's ultimate needs and goals of learning FL.

Short-Term Motivation

This type of motivation is best described by Grittner's definition of the intrinsic motivation (1977): "It involves those techniques that induce the learner to do what he has to do in order to accomplish the task at hand.(11)" In other words, it is the motivation that the teacher or the textbook writer arouses in the learner by utilizing different activities, techniques, or instructional aids in the classroom in order to impart a particular segment of the course.

Techniques for Stimulating Long and Short-Term Motivation

Good practitioner teachers probably need not be told how to motivate their students because their professional experience, intuition, and sensitivity to their needs will perhaps provide them with better techniques than what is going to be mentioned here. However, the following techniques may have some value for novice teachers and may also be helpful for experienced teachers.

Techniques for Stimulating Long-Term Motivation

The following are suggestions to stimulate the long-term motivation to learn English in the Saudi public schools:

1 - For the Saudi students who study English as an FL for the first time, the teacher may want to prepare a list of the goals and needs of learning English in Saudi Arabia and its potential functional significance, and to discuss this list with his students, of course in Arabic, in the first week of classes. The teacher can elic-

very hard to preserve its Islamic values and national heritage. Moreover, Saudi Arabia is the locale of the most important Muslim shrines. All of these characteristics make Saudi Arabia occupy a respected position in the Muslim and Arab worlds and enhance the Saudis' consciousness of, and attachment to, the preservation of their Islamic and national identity and culture of which Arabic is an inseparable component.

In such a society, learning any FL and the cultural aspects that may accompany this learning may be seen as acquiring foreign traits whose spread might endanger the native culture and language. A cultural challenge may arise then because the society is aware of the importance of English for its development, but it resists the intrusion of a foreign culture and the spread of an FL. Normally, such a situation will have an impact on motivation to learn this FL as well as its resultant achievement.

Previous Unpleasant Experiences

The unpleasant experiences of underachievement in English among many Saudi students in the public schools (because of many factors,including low motivation to learn EFL) have prompted a common false belief that English is a difficult subject to study.

This belief is usually communicated by older students to their younger peers who have not studied English yet or are about to do so. Consequently, some young Saudi students come to the English classroom for the first time with such an attitude toward learning this FL. This attitude becomes reinforced in the minds of these students by observing failure and low attainment in English among many older peers as well as by their stories of how difficult it is to learn it. As a result, fear of this language, expectation of failure, and a negative attitude toward learning English become dominant, which are finally followed by loss of interest and decreased motivation to study this FL. Later on, all become confirmed by subsequent failures.

The above mentioned causes are not the only ones behind the decline or lack of motivation to learn EFL in the Saudi public schools; however, the writer's experience confirms that they are the most salient ones. Similarly, the lack or decline of motivation to study English in the case of many young Saudi students is

whose jobs require English also manage to do the same within a comparable period of time. It should not take one long to conclude that the awareness of these employees and students of their needs and the significance of English for their careers has instrumently motivated them to learn it, which, in turn, led to better attainment. Although one cannot attribute this success solely to the effect of motivation, one can say that higher motivation, as a result of the learner's awareness of his needs and of the importance of English, has played a major role in this case.

A contrast of the public student situation with the situation of the employees and students aboard clearly demonstrates the tremendous effect of the motivational factor on FL achievement.

Status of the Mother Tongue

The status of the mother tongue (Arabic) is another cause that may contribute to the reduction or lack of motivation to learn English among many young Saudi students in the public schools. Besides being their native language, Arabic is the language of the Saudi students' Religion (Islam) and its holy book (The Quran). What is more, Arabic is associated with the glorious Islamic civilization and great Arabian heritage. All of these facts make the Arabic language occupy a very high status in the view of the Saudi society and their young learners.

In light of this, learning any FL may be perceived by this society as a threat to the mother tongue (Arabic). Such perception can be transferred by the parents or the teachers to the young learners in the public schools in very subtle ways. Gardner (1973) stated "By his own attitudes the parent may develop in the child doubts about the real need for the language."[10] This process may decrease motivation to learn any FL. Thus achievement in this language will be negatively affected.

Nature of the Saudi Society

The particular nature of the Saudi society is probably another cause behind the decline or lack of motivation to learn English in the Saudi public schools.

Saudi Arabia can be characterized as a cohesive and conservative Muslim society that is earnestly striving to develop and promote itself through the acquisition of sound education and modern technology. At the same time, it is trying

The Problem of Motivation in the Saudi Public Schools: An Inquiry into the Causes

After studying English for six years in the intermediate and secondary public schools, many Saudi students from these schools can hardly construct one correct English sentence either in writing or speaking. Although the problem is not as bad as it may sound, it cannot pass unnoticed. A host of factors that can be causing this predicament may be suggested; however, it is the present writer's thesis that the decline or lack of motivation to study EFL is one of the main factors in this respect. Based on years of experience as an EFL teacher and researcher, it has been this writer's field observations that some Saudi students in the public schools do lack the motivation to study EFl from the very early stage of their learning of this FL. Others might start with neutral or high motivation (perhaps due to the novelty of this school subject) which tends to decline as these students proceed to learn this language. An inquiry into this problem, based on the writer's experience,has revealed that the following causes are among the most important ones that might be involved in this regard.

Lack of Awareness

While learning English in the public schools, the majority of the young Saudi students cannot normally conceive of the potential needs and significance of learning this FL. Moreover, they do not see any functional importance for English in their daily lives, simply because they already speak a native language with which they are able to fulfill all of their needs of knowing a language in their own society. Evidently, the absence of daily functional use of the English language in Saudi Arabia, and the lack of awareness of its potential or future significance in the eyes of our young Saudi students may abate their motivation to learn this FL, which, in turn, results in underachievement.

Conversely, when these students become aware of the needs and the significance of the English language, they tend to overcome the motivational problem and learn English with a reasonable command within a relatively short period of time, provided, of course, they exert the required efforts. For example, Saudi students who go abroad for further education in English-speaking countries or those who study at local institutions where English is the medium of instruction, are normally able to learn English in a year or so after they have been enrolled in intensive language programs. Likewise, private and public sector employees

The Effect of Motivation and Attitude on Foreign Language Learning

The effect of the motivational and attitudinal factors on FL attainment has been widely discused in the EFL literature. For example, Nida(2) suggested that motivation is one of the important factors affecting FL achievement, despite the effect of other factors such as intelligence, auditory memory, analytical ability, and skills in mimicry. Gardner indicated ".....results of studies conducted in Montreal and London, Canada, as well as in Maine, Louisiana, and Connecticut. In each of these areas the results clearly indicate that a particular pattern of attitudinal-motivational components facilitated second language acquisition(3)". Lambert et al.(4), Spolsky(5), and Lukmani(6) also found a positive correlation between FL achievement and the attitudinal-motivational factor.

FL Motivation Types

The needs and motives to acquire a first language are self-explanatory–one has to acquire his first language in order to survive and interact with his society. However, the case of an FL learner is different. His motivation to learn an FL results from a great variety of needs and goals. In general, these needs and goals can be categorized according to Maslow's heirarchy of needs(7). They may range from meeting basic physiological needs, for example, in the case of newly arrived immigrants, to goal directed and self-actualization needs, for example, in the case of scholars.

Gardner and Lambert(8) were able to differentiate between two types of FL motivation that cover a broad range of needs and goals. They call them "instrumental" and "integrative" motivation. The former type results from utilitarian needs and goals such as job requirement, and travelling and studying abroad. The latter type results from, for example, desires and needs to integrate with the native speakers and culture of the FL. Earlier, Carroll(9) had suggested that FL motivation can be either extrinsic or intrinsic. It is intrinsic when it arises from inner needs or goals within the FL learner. And it is extrinsic when it is caused by needs and goals in the educational system, conditions at home, or in the society at large.

Educational Studies: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 3, pp. 1-10 (1986)

EFL Motivation in the Saudi Public Schools: Problem, Causes and Solutions

Abdulrahman Abdulaziz Abdan
Assistant Professor, Center for European Languages and Translation, College of Arts, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This paper discusses the effect of the motivational factor on the process of teaching English as a foreign language (EFL) in the Saudi public schools. It suggests that the decline or lack of motivation to study EFL by students in these schools is one of the main factors causing their low achievement in this foreign language (FL). The writer maintains that the status of the mother tongue, nature of the society, lack of awareness of the goals and needs of EFL in Saudi Arabia, and the unpleasant experiences of studying EFL in the Saudi public schools are among the important reasons and causes that have led to the decline or lack of motivation in this regard. After classifying EFL motivation in the Saudi Public Schools into long-term and short-term motivation, the paper proceeds to suggest some solutions for the problem under discussion.

There are different factors affecting achievement in foreign language (FL) learning such as age, sex, aptitude, and many others[1]. However, the present paper focuses on the effect of the motivational factor with a special reference to the situation of teaching English as a foreign language (EFL) in the Saudi public schools. In particular, it attempts to suggest that the decline or lack of motivation to study EFL among many of the Saudi students in the public schools is one of the main factors that cause their underachievement in this FL. Then the paper endeavours to discuss and explore the causes involved in this problem of EFL low motivation and tries to propose some solutions for it.

Educational Studies: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol.3, pp 1-25 Eng., 1-197 Ar. (1986)

Contents

English Section

Arabic Section

King Saud University Press - 1407 A.H.

Educational Studies: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol.3, pp 1-25 Eng., 1-197 Ar. (1986)

Educational Studies

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION

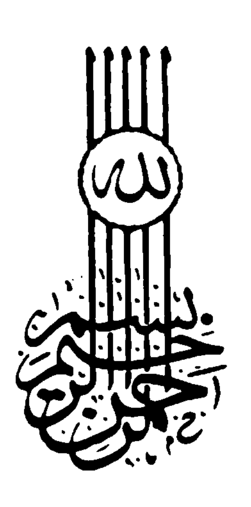
KING SAUD UNIVERSITY

VOLUME

3

1986

Published by: University Libraries, King Saud University
P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Educational Studies

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION
KING SAUD UNIVERSITY

An academic periodical issued by the College of Education, King Saud University, and published by University Libraries, King Saud University.

The Editorial Board will consider for publication original articles, studies and research reports in the fields of Education and Psychology.

Publication in *Educational Studies* is not confined to King Saud University staff members. Published works in this journal should be characterized by innovation and originality.

Publications that are submitted to this journal should not be resubmitted to any other journal unless a written permission is obtained from the Editorial Board.

Articles should be submitted in triplicate, type-written double spaced and on one side only of paper of A4 size along with Arabic and English abstracts of not more than 200 words each.

The author is responsible for checking proofs against the original MS. It is not permissable to make any alterations. The proofs should be returned to the editor within 48 hours.

The author will be given 40 reprints of his article free of charge.

Correspondence:

All MSS should be addressed to the Editor-in-Chief, College of Education, King Saud University, P. O. Box 2458, Riyadh 11451, Saudi Arabia.

Frequency: Annual

Annual Subscription:

S. R. 10

$ 5 (including postage)

Subscription & Exchange:

University Libraries, King Saud University, P. O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

Educational Studies: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 3, pp 1-25 Eng., 1-197 Ar. (1986)



Educational Studies

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION

KING SAUD UNIVERSITY

VOLUME 1986 3

Published by: University Libraries, King Saud University, Riyadh